

27.

Daniela Popa
(coordonator)

Laura David | Ramona Henter
Nicoleta Raluca Lupu | Daniela Popa
Daniela Porumbu | Alina Raluca Turculeț
(autori)

Psihologie educațională

Colecția Paedagogia

presa
universitară
clujeană

DANIELA POPA

(Coordonator)

LAURA DAVID | RAMONA HENTER | NICOLETA RALUCA LUPU

DANIELA POPA | DANIELA PORUMBU | ALINA RALUCA TURCULEȚ

(Autori)

•

PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

Colecția *Paedagogia* este coordonată de Mușata Bocoș.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Mariela Pavalache-Ilie

Conf. univ. dr. Ana-Maria Cazan

ISBN 978-606-37-1346-0

**© 2021 Autorii volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.**

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

DANIELA POPA

(Coordonator)

LAURA DAVID | RAMONA HENTER

NICOLETA RALUCA LUPU | DANIELA POPA

DANIELA PORUMBU | ALINA RALUCA TURCULEȚ

(Autori)

PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2021

AUTORI:

Conf. dr. LAURA DAVID

Lect. dr. RAMONA HENTER

Lect. dr. NICOLETA RALUCA LUPU

Conf. dr. DANIELA POPA

Conf. dr. DANIELA PORUMBU

Lect. dr. ALINA RALUCA TURCULEȚ

CUVÂNT ÎNAINTE

Lucrarea abordează teme de actualitate pentru psihologia educațională, fiind atât un suport de curs valoros și foarte bine structurat pentru studenți, cât și o lucrare de interes pentru toți specialiștii care sunt preocupați de temele cele mai importante din domeniul psihologiei educației. Cartea cuprinde 13 capitole care fac referire la cele mai importante teme din domeniul educațional, cu accent pe dezvoltare, învățare și factorii psihologici ai învățării.

Fiecare capitol se remarcă prin fundamentarea teoretică riguroasă, prin prezentarea detaliată și riguroasă a celor mai relevante modele teoretice ale motivației, învățării, grupurilor școlare sau ale dezvoltării. Autoarele reușesc să îmbine armonios noțiunile teoretice și aplicațiile practice, propunând teme de reflecție care stimulează metacogniția și implicarea activă în învățare, transferul cunoștințelor de la diferite discipline, lucrarea remarcându-se, astfel, printr-un conținut didactic foarte bine elaborat.

Demn de menționat este faptul că lucrarea conține multe referiri la cercetări și articole de specialitate publicate, activitatea științifică bogată în domeniul lor de expertiză, asigurând, astfel premisele unei lucrări valoroase, în care aspectele teoretice sunt îmbinate armonios cu cele practice, utile în domeniul educațional și cu un potențial ridicat de a trezi interesul cât mai multor cititori despre domeniul educațional.

Lucrarea se remarcă printr-un colectiv de autori aflați majoritatea dintre ei la începutul carierei didactice dar cu interese foarte puternice în zone diferite ale educației, ceea ce asigură caracterul interdisciplinar al cărții și permite totodată, abordări din perspective multiple. Totodată, autoarele se remarcă prin identificarea unor teme actuale și de interes pentru educația în context actual, capitolele elaborate îmbinând armonios aspectele teoretice armonios cu cele practice, utile în domeniul

educațional și cu un potențial ridicat de a trezi interesul cât mai multor cititori despre problematica formării specialiștilor în educație din România.

Modelele teoretice prezentate sunt foarte bine documentate teoretic, cu multe referințe bibliografice actuale și relevante, dar în același timp într-un limbaj adecvat și accesibil studenților de anul I de la diverse specializări. Ordinea capitolelor asigură aprofundarea conceptelor și formarea prerechizitelor necesare capitolelor care urmează. Lucrarea conține multe exemple care facilitează înțelegerea și suscită interesul cititorilor, dar invită totodată, la aprofundarea temelor prin trimiterea la cercetări actuale din domeniul educațional. Sarcinile de tipul *to do* asigură implicarea studenților în învățare, fiind incitante și complexe și asigurând fixarea noțiunilor, devenind totodată, un ghid foarte util pentru profesorii care predau această disciplină.

Lucrarea este redactată într-un stil adecvat atât specialiștilor din domeniul psiho-pedagogic, dar și publicului larg. Raportarea la literatura de specialitate internațională și la cercetările actuale din domeniu, precum și apelul la cărțile de referințe din domeniu sporesc valoarea cărții și soliditatea argumentării. Cartea devine astfel, nu numai un prilej de reflecție la temele abordate dar și o invitație spre aprofundarea acestora. Valoarea științifică a surselor bibliografice, noutatea exercițiilor și modalităților practice de lucru cu studenții, relevanța informațiilor pentru practicienii în domeniu recomandă lucrarea pentru publicare.

Conf. dr. Ana Maria Cazan

CUPRINS

Cuvânt înainte.....	5
Unitatea de învățare 1. Introducere în Psihologia educațională	9
<i>Autor: Lect. dr. Ramona Henter</i>	
Unitatea de învățare 2. Dezvoltarea cognitivă și a limbajului.....	23
<i>Autor: Conf. dr. Daniela Popa</i>	
Unitatea de învățare 3. Dezvoltarea socială, emoțională și morală	41
<i>Autor: Conf. dr. Daniela Porumbu</i>	
Unitatea de învățare 4. Diversitatea în câmpul educațional. Cerințe educaționale speciale	63
<i>Autor: Lect. dr. Nicoleta Raluca Lupu</i>	
Unitatea de învățare 5. Personalitatea elevului	99
<i>Autor: Conf. dr. Laura David</i>	
Unitatea de învățare 6. Teorii și forme ale învățării	123
<i>Autor: Lect. dr. Alina Raluca Turculeț</i>	
Unitatea de învățare 7. Rolul factorilor non-cognitivi în învățare.....	143
<i>Autor: Lect. dr. Ramona Henter</i>	
Unitatea de învățare 8. Autoreglarea procesului de învățare.....	161
<i>Autor: Lect. dr. Ramona Henter</i>	

Unitatea de învățare 9. Ergonomia activității școlare177

Autor: Lect. dr. Nicoleta Raluca Lupu

Unitatea de învățare 10. Managementul grupului de elevi 209

Autor: Lect. dr. Alina Raluca Turculeț

Unitatea de învățare 11. Succes și eșec școlar.....225

Autor: Lect. dr. Alina Raluca Turculeț

Unitatea de învățare 12. Cunoașterea elevilor241

Autor: Conf. dr. Laura David

Unitatea de învățare 13. Creativitatea în context școlar..... 265

Autor: Conf. dr. Laura David

INTRODUCERE ÎN PSIHOLOGIA EDUCAȚIONALĂ

Autor: Lect. dr. Ramona Henter

Cuprins

1.1. Introducere.....	9
1.2. Obiectivele unității de învățare	9
1.3. Psihologia educațională – fundament al profesionalizării cadrelor didactice.....	10
1.4. Tendințe actuale în psihologia educațională.....	11
1.5. Problematika psihologiei educaționale	13
1.6. Definiția psihologiei educaționale	14
1.7. Metode de cercetare folosite în psihologia educațională.....	17
Rezumat	20
Bibliografie.....	21



1.1. Introducere

Educația a redevenit una dintre principalele teme de discuție în spațiul public odată cu schimbările din societate care au generat o mare nevoie de adaptare. Strategiile utilizate în deceniile trecute au devenit insuficiente sau chiar depășite, de unde această atenție acordată educației ca promotor al schimbării. Psihologia educațională este cea care poate explica mecanismele psihologice care stau la baza proceselor din educație.



1.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să definească psihologia educațională;

- să identifice diferențele dintre psihologia educațională și alte discipline înrudite;
- să descrie metodele de cercetare specifice psihologiei educaționale.



1.3. Psihologia educațională – fundament al profesionalizării cadrelor didactice

Domeniul psihologiei educaționale și practica educațională au suferit schimbări determinate de evoluția internă a psihologiei și diferă în funcție de perspectiva psihologică abordată (Slavin, 2016). Impactul profesorilor asupra personalității elevilor devine azi scopul central al investigațiilor din domeniul psihologiei educaționale. Pentru a avea un impact pozitiv, profesorii trebuie să aibă atât o înțelegere profundă a principiilor psihologiei și a aplicării lor în educație, dar și o imagine clară a modului în care aceste principii pot fi aplicate. Acțiunile profesorilor trebuie să fie planificate, să urmărească un scop precis, făcând din profesor un profesionist care își desfășoară activitatea profesională reflectând în mod consecvent asupra practicilor sale și abordează activitatea instructiv-educativă pe baza unei concepții clare a modului în care aceste practici îi afectează pe elevi. Astfel, predarea devine o aplicare efectivă a unor principii bine înțelese pentru a răspunde nevoilor practice (Slavin, 2016).

Profesionistul în educație trebuie să dea dovadă de competențe din domeniul de specialitate (formate în cadrul instruirii inițiale prin specializarea universitară) și din domeniul psiho-pedagogiei (formate în cadrul programului inițial de formare pentru cariera didactică), susținute de aptitudinile pedagogice (devenite capacități prin practicarea lor) (Șchipor, 2012).

Profesorul reflectiv este cel care aplică în mod conștient și voluntar un set de strategii care să sublinieze intenționalitatea actelor sale (Slavin, 2016). Se poate apela la un set de întrebări care pot contribui la planificarea, predarea și revizuirea activității practice, cu accent pe explicația psihologică a evenimentelor pedagogice desfășurate:

1. Care procese psihice stau la baza formulării obiectivelor pedagogice?
2. Ce cunoștințe, abilități, nevoi și interese au elevii mei și care trebuie să fie luate în considerare în lecția mea?
3. Ce știu despre conținutul, dezvoltarea copilului, învățarea, motivația și strategiile de predare eficiente pe care le pot folosi pentru a-mi îndeplini obiectivele?
4. Ce materiale de instruire, tehnologie, asistență și alte resurse sunt disponibile pentru a mă ajuta să-mi ating obiectivele?
5. Cum voi evalua progresul studenților către obiectivele mele?
6. Cum voi ști dacă elevii luați individual sau clasa în ansamblu sunt pe calea succesului? Care este planul meu de recuperare?

Dacă vom considera predarea ca fiind cea mai importantă slujbă din lume deoarece pune bazele societății viitorului, accentul acordat formării inițiale a profesorilor va fi mult mai mare.



1.4. Tendințe actuale în psihologia educațională

Noile descoperiri în genetică și științele biologice, dar și în domeniul psihologiei cognitive contribuie la creșterea înțelegerii privind relația dintre dispozițiile noastre înnăscute și procesul educațional, subliniind depășirea ideii că determinanții înnăscuți ai învățării sunt statici și ficși. Concepția despre procesul de învățare și, în special, despre ceea ce înțelegem prin expertiză în predare și învățare, trebuie acordată la aceste perspective noi privind natura dependentă de context, dinamică și multifacțată a abilităților umane (Preiss și Sternberg, 2010).

Constatările din cercetarea educațională au devenit din ce în ce mai mult o problemă publică. Un rol central l-au jucat diversele inițiative de responsabilitate educațională, care astăzi înfloresc în întreaga lume: legea No Child Left Behind din Statele Unite care vizează creșterea accesului la educație pentru toate categoriile de populație, realizarea unor studii comparative precum Trends in International Mathematics

and Science Study – TIMSS (Tendințe internaționale în studiul matematicii și al științelor) sau Program for International Student Assessment – PISA (Programul internațional de evaluare a cursanților), care oferă informații despre nivelul performanțelor atinse de diferite națiuni la un număr de variabile educaționale cheie. Odată aduse pe scena discuțiilor publice, obiectivele educației și factorii care influențează atingerea lor au devenit subiecte fierbinți atât pentru cercetători, cât și pentru factorii de decizie ai politicilor publice (Preiss și Sternberg, 2010). De asemenea, utilizarea noilor tehnologii solicită profesorilor să gândească predarea și învățarea în funcție de accesibilitatea lor, dar și de dorința crescută a elevilor de a încorpora în activitatea educativă elemente din viața de zi cu zi (telefon, computer, conectare permanentă la ceilalți și la informație). Adoptarea de către profesori a noilor tehnologii este văzută aproape întotdeauna ca îngrijorătoare (fie că folosesc prea multă tehnologie, fie că folosesc prea puțină tehnologie la clasă), dar rolul cadrelor didactice este tocmai de a găsi acel echilibru între rutinele tradiționale și tehnologiile avangardiste pentru a-și atinge obiective educative. Interesul pentru identificarea factorilor de care depinde acest echilibru este reflectat în studiile de psihologie a educației centrate pe explicarea fenomenelor psihice care fundamentează învățarea.

Predarea, învățarea și dezvoltarea umană sunt indisolubil legate, abordarea oferită de psihologia educațională fiind în esență interdisciplinară.

Psihologia educațională are un trecut îndelungat și un istoric dirijat de cercetarea empirică a procesului de predare/învățare, cu accent pe factorii interni și externi care pot interveni în evoluția cognitivă a indivizilor, atingând subiecte legate de motivație, inteligență, memorie, cogniție, etape de dezvoltare. Ea nu studiază doar mediul și reprezentării „medii”, tipuri clasice de elevi și profesori încadrate în normalitatea societății, ci abordează și diferențele interindividuale, la toate nivelurile la care pot apărea.

1.5. Problematika psihologiei educaționale

Odată cu diversificarea populației școlare, cu multiplicarea surselor de preluare a valorilor de către elevi, dar și a surselor de informare, activitatea educativă trebuie fundamentată pe cunoștințele oferite de celelalte domenii ale științei, printre care se află și psihologia și în mod special psihologia educațională. Psihologia educațională analizează personalitatea elevului și a profesorului, grupurile de elevi, dar și structurile și procesele psihologice care intervin într-o situație de învățare. Pe de altă parte, însăși psihologia educațională se alimentează cu informații (teorii, legi, explicații) din toate ramurile psihologiei.

Dacă societatea transmite prin educație noilor săi membri într-o manieră conștientă și sistematică cunoașterea, valorile, credințele, modurile de comunicare specifice cu scopul dezvoltării potențialului individual necesar adaptării la societatea sau cultura respectivă, această activitate trebuie fundamentată științific, iar psihologia educațională face exact acest lucru.

Psihologia educațională are drept obiective pentru cursanții săi formarea sistemului de concepte al psihologie educaționale, valorificarea conceptelor și teoriilor studiate în explicarea proceselor, stărilor, relațiilor, mecanismelor psihologice în viața psihică a individului și a grupurilor de elevi, aplicarea conceptelor și teoriilor studiate în proiectarea și evaluarea unor situații adecvate de învățare, în acord cu vârsta, personalitatea elevilor și sintalitatea grupului-clasă, dezvoltarea interesului pentru cunoașterea științifică a vieții școlare și pentru intervenția psihologică.

Parcursul acestui curs contribuie la formarea competențelor strict necesare ale unui cadru didactic: utilizarea corectă a limbajului fundamental al disciplinei, explicarea și înțelegerea proceselor, stărilor, relațiilor și mecanismelor psihologice din domeniul educațional, aplicarea cunoștințelor în rezolvarea de probleme bine definite care

privesc predarea-învățarea-evaluarea și intervenția psihologică primară. De asemenea, psihologia educațională contribuie la dezvoltarea abilităților de autogestionare a învățării.

1.6. Definiția psihologiei educaționale

Psihologia educațională:

„... este o aplicație a psihologiei și a metodelor psihologice la studiul dezvoltării și învățării, al motivației, al instruirii și evaluării, al problemelor legate de acestea care influențează interacțiunea predare și învățare” (Elliot, Kratochwill, Cook, Littlefield și Travers, 2000).

„.....are ca obiect de studiu legile psihologice ale educării și instruirii copiilor, particularitățile psihologice ale procesului educației” (Jurcău, 2001).

„..... este studiul sistematic al cursanților, al învățării și al predării” (Slavin, 2016).

Trebuie să facem distincția dintre psihologia educațională și psihologia școlară, care este o ramură a psihologiei care studiază „legile activității psihice și psihosociale a școlarilor și dezvoltarea acestora de-a lungul vârstei școlare” (Popescu-Neveanu și colab., 1987) și care studiază procesul instructiv-educativ, desfășurat în școală cu scopul de a spori eficiența acestuia (Cosmovici și Iacob, 1999). Domeniul psihologiei școlare este mai restrâns decât cel al psihologiei educaționale, care vizează nu doar populația școlară și cum învață elevii, ci tot spectrul de posibili cursanți – de vârste diferite, dincolo de vârsta școlară, precum și orice mediu educativ, dincolo de mediul școlar.

Psihologia educațională este un domeniu al psihologiei al cărei obiect este studiul elevului, elev fiind considerat orice individ care este cuprins în procesul de educație/învățare, și implicit al tuturor structurilor și mecanismelor psihologice care intervin într-o situație educativă. Psihologia educațională ne oferă informații despre caracteristici ale celui care învață, caracteristicile profesorului; caracteristicile procesului de instruire; metodologia de cercetare aplicată în mediul educativ. Astfel,

psihologia educațională este o știință, cu funcții descriptive și explicative: observă, descrie, explică; ea nu impune principii, nu dă soluții, cel mult recomandă. Nu are un caracter normativ, prescriptiv, psihologia educațională prezintă ceea ce există într-o situație de învățare, nu ceea ce ar trebui să fie.

Deși psihologia educațională și pedagogia se focalizează asupra aceluiași obiect de studiu, educația, perspectivele lor de cercetare sunt diferite: psihologia educațională oferă o perspectivă asupra educației similară manierei în care alte psihologii de ramură (psihologia sportului, a artei, a transporturilor, militară) abordează un anumit domeniu (sportul, arta, munca etc.), în timp ce pedagogia impune norme și reguli, modalități de lucru pentru situații specifice.

Psihologia educațională este o știință aplicativă, contribuind la formarea competențelor profesionale în domeniul educației, pe trei dimensiuni: conținutul informațional, organizarea procesului de educație și diversitatea umană. Astfel, cercetările din acest domeniu vizează modul în care conținutul informațional poate și trebuie să fie adaptat particularităților (de vârstă sau individuale) ale cursanților prin restructurarea și accesibilizarea conținuturilor predate precum și modul în care se poate crea un cadru în care elevul să aplice informațiile sau deprinderile achiziționate. Totodată sunt studiate modalitățile de adaptare a metodelor de predare la particularitățile psihice ale elevilor, ca parte a organizării procesului instructiv-educativ. Profesorul lucrează cu o diversitate umană cauzat de diferențele interindividuale în ceea ce privește factorii cognitivi și non-cognitivi. Iar unul dintre obiectivele psihologiei educaționale vizează analiza acestor factori și a influenței lor asupra performanțelor școlare cu scopul de a contribui la stimularea activităților de învățare.

Un model al variabilelor învățării poate lua următoarea formă (Huitt, 1995 cit in Șchipor, 2012):

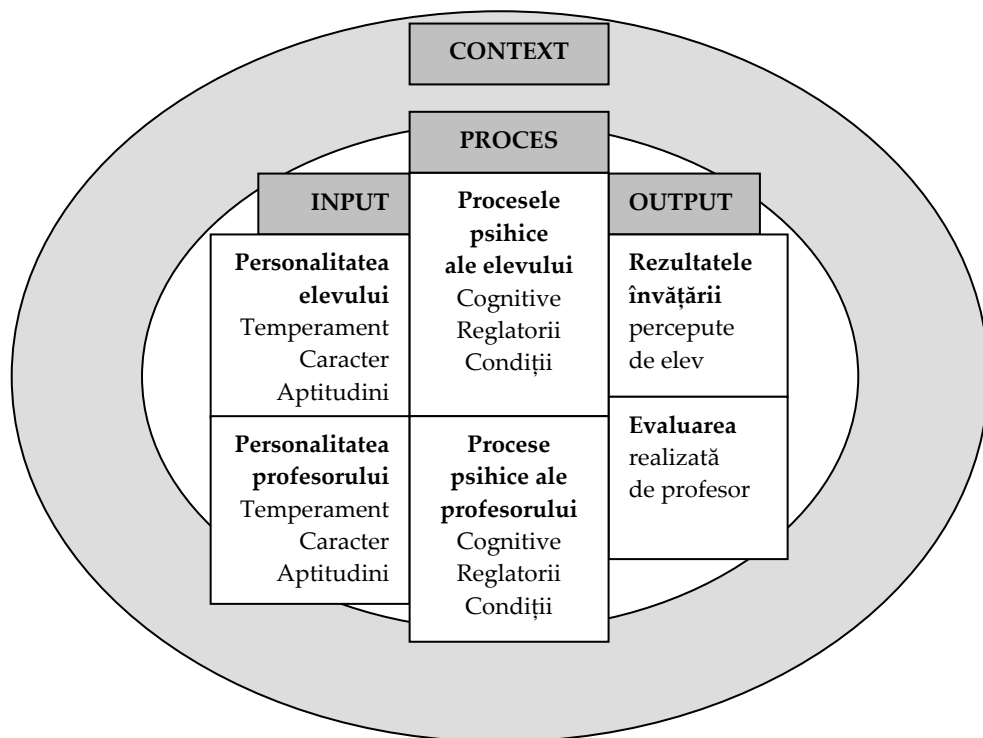


Fig. 1.1. Modelul integrativ al variabilelor învățării
(Wuitt, 1995 cit. în Șchipor, 2012)

Psihologia educațională pornește de la cercetări empirice riguroase care permit organizarea informațiilor în modele operaționale de intervenție educativă prin explicarea învățării prin analize de tip cauză-efect în care rezultatele învățării variază datorită unor cauze, numite și variabile ale învățării care pot fi grupate în patru categorii (Șchipor, 2012):

- variabile contextuale – factorii care oferă mediul în care are loc transmiterea-însușirea de cunoștințe;
- variabile de intrare – input – calități / caracteristici / trăsături ale profesorilor și ale elevilor;
- variabile procesuale – comportamente ale profesorului și ale elevilor ce exprimă procesele psihice implicate în activitatea de învățare;
- variabile de ieșire – output – rezultatele obținute în urma evaluării învățării realizate de către elevi – feed-back-ul învățării.

1.7. Metode de cercetare folosite în psihologia educațională

Cercetarea în psihologia educațională se concentrează asupra proceselor prin care informația, valorile și atitudinile sunt comunicate între profesori și elevi în cadrul orelor și vizează aplicarea principiilor psihologiei la practicile de instruire, influențând politicile educaționale, programele de dezvoltare profesională și materiale didactice (Slavin, 2016).

Cercetarea experimentală implică testarea anumitor programe sau tratamente educaționale. Cercetătorii creează tratamente speciale, le aplică și apoi analizează efectele acestora. Se pornește cu două grupuri, unul experimental care va fi implicat în program/ va fi supus tratamentului și unul de control ai cărui membri nu primesc niciun tratament. Experimentul poate fi realizat în mediul natural al subiecților sau în laborator. Experimentele de laborator sunt foarte structurate și au un termen scurt de realizare, toate variabilele implicate fiind strict controlate. Experimentele de teren randomizate sunt mai puțin structurate și au loc pe o perioadă lungă de timp în condiții realiste în care nu toate variabilele pot fi controlate. Un experiment cu un singur caz implică observarea unui elev sau a unui grup de elevi pe o perioadă specificată înainte și după tratament (Slavin, 2016).

Studiile experimentale, în care variabilele care țin de mediu pot fi controlate strict, au o validitate internă ridicată, ceea ce înseamnă că putem spune cu încredere că diferențele pe care le constatăm se datorează tratamentului în sine mai degrabă decât altor factori.

Experimentul cu un singur caz este acel tip de experiment care este folosit ocazional în cercetarea educațională când un singur comportamentul elevului este observat timp de câteva zile și pe baza lui se creează un program special, iar comportamentul elevului în cadrul noului program este din nou observat. După finalizarea programului (a intervenției), dacă acel comportament se îmbunătățește în cadrul programului special dar îmbunătățirea dispare când programul este

retras, implicația este că programul a afectat comportamentul elevului. Uneori „cazul unic” poate fi o clasă întreagă sau o școală căreia i se acordă același tratament (Slavin, 2016).

Studiile corelaționale examinează variabilele pentru a vedea dacă există legături între ele. Variabilele pot fi corelate pozitiv, negativ sau necorelate. Studiile corelaționale doar oferă informații despre variabile fără a le manipula sau a crea situații artificiale și nu spun nimic despre cauzele relațiilor dintre variabile.

Cercetarea descriptivă folosește sondaje, interviuri și/sau observații pentru a descrie diverse comportamente în medii sociale.

Scopul cercetării în psihologia educațională este de a explica relațiile dintre factori, de a prezenta situațiile existente și principiile care le susțin, integrând concluziile în teorii, adică seturi de principii și legi conexe care explică un aspect larg al învățării, comportamentului sau un alt domeniu de interes (Slavin, 2016). Zilnic, profesorii iau sute de decizii cu privire la ceea ce fac în timpul orei (dar și în afara ei pentru a o pregăti), iar aceste decizii au în spate o teorie, indiferent dacă profesorul este sau nu conștient de acest fapt, ceea ce înseamnă că acuratețea și calitatea acestor teorii determină în cele din urmă succesul profesorului (Slavin, 2016).



Aplicații

Un elev face o prezentare foarte bună.

- a) Un profesor îi va da o notă bună pentru efortul depus.
- b) Un profesor îi va da o notă bună pentru că elevul și-a îmbunătățit performanțele în raport cu rezultatele sale anterioare.
- c) Un profesor nu va da notă pentru că va considera prezentarea ca parte firească a procesului de învățare.

Care plan al profesorului are cele mai multe șanse să determine succesul școlar?

Înțelegerea combinației unice dintre factorii care pot influența succesul școlar poate face ca profesorul să contribuie la obținerea de performanțe ridicate. De asemenea, cercetarea în psihologia educațională

vizează testarea diferitelor teorii care ghidează, explică și relatează anumite acțiuni ale profesorilor și ale celorlalți actori implicați în educație (Preiss și Sternberg, 2010), iar nevoia de profesioniști în educație este explicată tocmai de acest mod de a lua deciziile, fundamentate pe rezultatele cercetării ca modalitate de rezolvare a problemelor ce apar în timpul actului educativ.

Cadrele didactice trebuie să decidă:

- (1) cum să recunoască problemele
- (2) cum să procedeze ca să ia în considerare mai multe perspective atunci când analizează o situație
- (3) la care cunoștințe profesionale relevante să apeleze înainte de a proiecta o acțiune
- (4) cum să identifice cele mai potrivite modalități de acțiune
- (5) cum să evalueze consecințele acțiunilor lor (Slavin, 2016).

Studiile corelaționale reprezintă o metodă de cercetare des utilizată în psihologia educațională. Spre deosebire de un experiment, în care cercetătorul modifică în mod deliberat o variabilă pentru a vedea cum această modificare va afecta alte variabile, în cercetarea corelațională cercetătorul studiază variabilele așa cum sunt acestea pentru a vedea dacă se asociază. Variabilele pot fi corelate pozitiv, negativ sau necorelat.

Cercetarea experimentală și corelațională caută relații între variabile, dar uneori este nevoie să descriem o situație de interes și pentru acest lucru facem apel la cercetări descriptive de tipul sondajului sau interviului. Un alt tip, etnografia, implică observarea unui cadru social (cum ar fi o clasă sau o școală) pe o perioadă mai îndelungată cu scopul de a oferi o imagine a situației respective. Astfel, cercetarea descriptivă compensează doza sa mare de subiectivitate cu bogăția detaliilor și a interpretărilor.

În cercetare-acțiune, un profesor poate încerca o nouă metodă de predare, după care să colecteze informații despre rezultatele obținute și să le prezinte altor profesioniști din domeniul educației. Deoarece

persoanele implicate în experiment sunt educatorii înșiși, cercetarea acțiune nu are obiectivitatea căutată în alte forme de cercetare, dar poate oferi o perspectivă mai profundă venind de la cei care realizează activitățile prevăzute față de cercetătorii din afara sistemului de învățământ.



Rezumat

Evoluția internă a psihologiei a determinat schimbări și la nivelul psihologiei educaționale, mai ales în perioada actuală când impactul profesorilor asupra personalității elevilor devine scopul central al investigațiilor din domeniul psihologiei educaționale. Pentru a avea un impact pozitiv, profesorii trebuie să aibă o înțelegere profundă a principiilor psihologiei și a aplicării lor în educație.

Acțiunile profesorilor trebuie să fie planificate, să urmărească un scop precis, făcând din profesor un profesionist care își desfășoară activitatea reflectând în mod consecvent asupra practicilor sale și abordează activitatea instructiv-educativă pe baza unei concepții clare a modului în care aceste practici îi afectează pe elevi.

Noile descoperiri în genetică și științele biologice, dar și în domeniul psihologiei cognitive contribuie la creșterea înțelegerii privind relația dintre dispozițiile înnăscute și procesul educațional, subliniind depășirea ideii că determinanții înnăscuți ai învățării sunt statici și ficși. Psihologia educațională analizează personalitatea elevului și a profesorului, grupurile de elevi, dar și structurile și procesele psihologice care intervin într-o situație de învățare.

Dacă societatea transmite prin educație noilor săi membri într-o manieră conștientă și sistematică cunoașterea, valorile, credințele, modurile de comunicare specifice cu scopul dezvoltării potențialului individual necesar adaptării la societatea sau cultura respectivă, această activitate trebuie fundamentată științific, iar psihologia educațională face exact acest lucru.

Bibliografie

- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. Littlefield și Travers, JF (2000). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. USA: McGraw Hill Companies, Inc.
- Jurcău, N. (2001). *Psihologia educației*. Cluj-Napoca: Editura U.T. Press.
- Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson Education, Inc.
- Sternberg, R. J., & Preiss, D. D. (Eds.). (2010). *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development*. Springer Publishing Company.
- Șchipor, D.M. (2012). *Psihologia educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI A LIMBAJULUI

Autor: Conf. dr. Daniela Popa

Cuprins

2.1. Introducere.....	23
2.2. Obiectivele unității de învățare	24
2.3. Dezvoltare cognitivă.....	24
2.3.1. Dezvoltarea umană – delimitări conceptuale	24
2.3.2. Dezvoltarea cognitivă	26
2.3.3. Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale a lui Piaget	27
2.3.4. Teoria dezvoltării cognitive a lui Vygotskiy	34
2.4. Dezvoltarea limbajului	36
Rezumat	39
Bibliografie.....	40



2.1. Introducere

În acest capitol este definit termenul de dezvoltare, sunt explorate elementele principale ale dezvoltării cognitive. Sunt prezentate sumar conceptele principale care delimitează zona de întindere a termenului de dezvoltare umană, sunt evidențiați factorii care influențează dezvoltarea. Sunt descrise elemente introductive legate de substratul biologic al dezvoltării cognitive.

Sunt explicate stadiile dezvoltării cognitive în teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor intelectuale al lui Piaget. Sunt discutate rolul interacțiunii sociale și influența culturii asupra dezvoltării copilului în

teoria lui Lev Vygotskiy. Sunt explicate conceptele fundamentale ale acestor teorii și implicațiile lor asupra evoluției psihologiei dezvoltării. Sunt explorate influențele biologice și ale mediului asupra dezvoltării limbajului.



2.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să definească conceptul de dezvoltare;
- să prezinte factorii care influențează procesul de dezvoltare;
- să analizeze principiile și stadiile enunțate în teoria dezvoltării cognitive a lui J. Piaget și cea a lui L. Vygotskiy;
- să descrie principalele achiziții în dezvoltarea limbajului în ontogeneză;
- să evalueze critic implicațiile teoriilor asupra procesului de predare – învățare-evaluare.



2.3. Dezvoltare cognitivă

2.3.1. Dezvoltarea umană – delimitări conceptuale

Termenul de dezvoltare umană este utilizat pentru a desemna orice schimbare permanentă, care se produce în plan fizic, psihic și social, pe parcursul vieții. Nu toate schimbările sunt produse de dezvoltare, există și schimbări temporare, produse fie de învățare, fie de unele afecțiuni. Dezvoltarea fizică presupune schimbări consistente la nivelul musculaturii, motricității, oaselor, organelor. Dezvoltarea psihosocială aduce schimbări la nivelul identității și personalității individului, în funcționarea afectivă, în relaționarea cu ceilalți. Dezvoltarea cognitivă impune schimbări la nivelul proceselor de cunoaștere, înțelegând prin aceasta modificări în modul de gândire, raționare, luarea deciziilor etc.

O mare parte dintre schimbările care survin în dezvoltare sunt spontane și se datorează unei programări genetice, în cele mai multe cazuri. Adesea, numim acest proces ca fiind maturizare. Totuși, procesul de maturizare poate fi afectat de influențele necontrolate ale factorilor de mediu (de exemplu: influența unor boli sau a nutriției deficitare). De asemenea, învățarea produce schimbări majore, mai ales în cadrul dezvoltării sociale.

Multă vreme, specialiștii din domeniu au fost preocupați de a identifica proporționalitatea influenței eredității și a mediului, exagerând, uneori, rolurile acestora. Deși această dilemă este în continuă dezbateră, cercetătorii recunosc rolurile ambilor factori ai dezvoltării umane și plasează fenomenul dezvoltării într-un proces de coparticipare. Mai mult, specialiștii atrag atenția asupra așa-numitelor *perioade critice* sau *sensibile*, în care programarea genetică creează perioade de oportunitate pentru ca factorii de mediu să intervină pentru a desăvârși dezvoltarea unor structuri sau funcții.

Dezvoltarea umană se produce gradual și într-o oarecare ordine, astfel că oamenii de știință au putut construi un profil de dezvoltare relativ general. Deși există un tipar în dezvoltarea umană, trebuie să ținem cont de faptul că ritmul de dezvoltare este particularizat, diferit pentru fiecare individ în parte.



Reflecție:

Te rog să te gândești câteva minute la câțiva dintre foștii tăi colegi de clasă, de la grădiniță până la liceu inclusiv. Fă o listă a caracteristicilor fizice (de ex.: greutate, înălțime, acuitate vizuală, aptitudini sportive), a celor sociale (de ex.: rezervat, cooperant, empatic, asertiv), emoționale (de ex.: optimism, egocentrism, siguranță de sine), intelectuale (de ex.: stil de lucru, viteza de calcul numeric, fluență verbală).

Acum analizează-le în termeni de similarități și diferențe. Ce concluzii poți trage? Imaginează-ți că ești profesorul lor și sarcina ta este să îi ajuți pe fiecare să învețe cât de mult pot, în ciuda diferențelor dintre ei.

2.3.2. Dezvoltarea cognitivă

Primul an din viață este caracterizat printr-o creștere intensă. La naștere, creierul bebelușului cântărește între 300 și 400 de grame, reprezentând cam o treime din greutatea creierului unui adult. Cu toate acestea, este deja echipat cu miliarde de neuroni, care, funcționează. Interesant este că 80% din compoziția creierului este apă, restul fiind format din proteine și grăsimi (Woolfolk, 2020).

Neuronul, celula de bază a sistemului nervos, este format din corpul celular și ramificații numite axoni și dendrite. Neuroni sunt acoperiți de mielină și comunică între ei, transmitând impulsul nervos prin sinapse. Stratul de mielină înlesnește transmiterea eficientă și rapidă a impulsului. Procesul de mielinizare începe din primii ani de viață și continuă până în adolescență (Kirschner, & Hendrick, 2020). Nu se știe exact numărul de neuroni pe care îi deținem. Unii specialiști vorbesc despre zeci de miliarde, alții de sute de miliarde (Lent, Azevedo, Andrade-Moraes, & Pinto, 2012).

În primul an de viață, se definitivează funcțiile anumitor zone corticale, prin două procese, de producere în exces și de diminuare, în funcție de apariția/lipsa experiențelor așteptate. Astfel, se așteaptă o anumită stimulare senzorială care va mări producția neuronală în acea zonă. Un mediu stimulativ poate determina un nivel mai ridicat de dezvoltare sinaptică comparativ cu cei care nu au acest mediu. Prima zonă corticală care se dezvoltă este cea care controlează activitatea motorie, urmată de cea care procesează informațiile vizuale și cele auditive. În figura 2.1. se pot observa lobi cerebrale și ariile responsabile de funcții specifice.

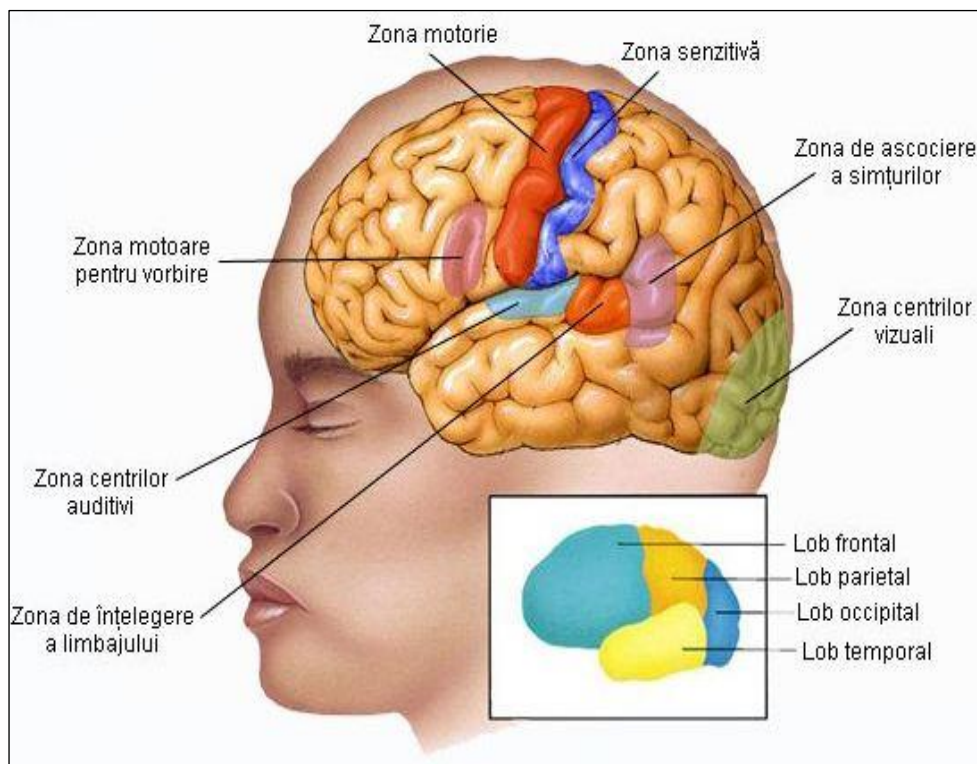


Fig. 2.1. Ariile cerebrale

(<https://corpultau.files.wordpress.com/2013/01/ariile-creierului1.jpg>)

2.3.3. Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale a lui Piaget

Jean Piaget (1896-1980), psiholog și biolog elvețian, reprezintă o figură marcantă a psihologiei dezvoltării. Deși primele sale preocupări erau în aria biologiei, finalizând un doctorat în acest domeniu, acesta se orientează către psihologie, lucrând o vreme alături de Alfred Binet. Piaget a combinat metode și principii din ambele lui domenii de interes, pentru a studia dezvoltarea umană (Slavin, 2017). Observându-și proprii copii, Piaget a construit un sistem conceptual menit să explice modul în care abilitățile mentale se modifică pe parcursul evoluției. În perioada

contemporană, specialiștii consideră că nu mai sunt aceleași vârstele la care au loc schimbările evidențiate de Piaget. Cu toate acestea, stadialitatea propusa de autor, în urmă cu jumătate de secol, rămâne un punct de referință considerabil.

Conceptele esențiale în teoria lui Piaget sunt: *scheme*, *asimilare*, *acomodare*, *organizare* și *adaptare*. *Schemele* reprezintă structuri psihologice sau pattern-urile, modelele comportamentale și de gândire. *Asimilarea* este procesul prin care informația este încorporată în schemele existente. Unele informații sau experiențe duc la schimbarea schemelor existente, acest proces fiind numit *acomodare*. Prin procesul de *organizare* a experiențelor proprii, individul conturează un sens lumii externe și interne. Piaget explică curiozitatea, tensiunea preexistentă nevoii de înțelegere a experienței proprii ca fiind o starea de dezechilibru care susține procesul de asimilare și acomodare pentru a restaura echilibrul, de a evolua și de a ne *adapta* la mediu (Slavin, 2017).

Piaget, reprezentant al paradigmei constructiviste în dezvoltarea umană, insistă asupra faptului că aceste procese nu se desfășoară într-o manieră simplistă, evidențiind factorii biologici (maturizarea), sociali (interacțiunea cu ceilalți), tipul de activitate (exploratorie, de observare, de sistematizare a experiențelor) care influențează modul în care se produc schimbările în gândire (Woolfolk, 2016). Ajustarea individului la mediu ia forma unor nivele de dezvoltare cognitive ierarhice și cumulative, adică un stadiu îl încorporează pe cel precedent. Piaget considera că aceste stadii sunt valabile pentru toate persoanele, fiecare trecând prin aceleași stadii de dezvoltare. Totuși, cercetătorul admitea că ritmul de dezvoltare individual poate prezenta variații și că, în anumite situații poate dovedi achiziții tipice vârstei, iar în altele, poate demonstra existența achizițiilor tipice unui stadiu superior. În Fig. 2.2. sunt prezentate într-o formă grafică, stadiile dezvoltării cognitive în teoria psihogenezei cunoștințelor și a operațiilor intelectuale al lui Piaget.

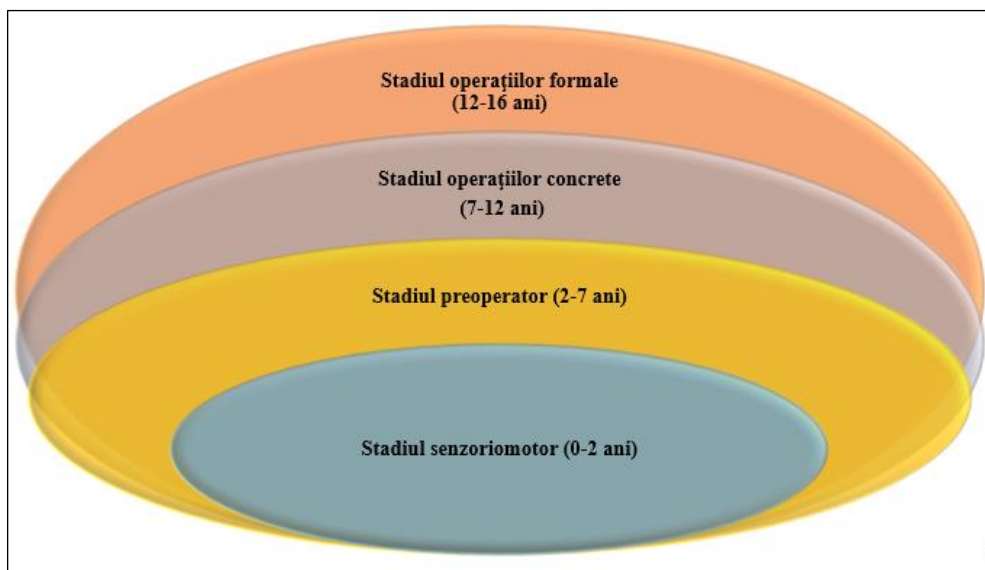


Fig. 2.2. Stadiile dezvoltării cognitive în teoria psihogenezei cunoștințelor al lui Piaget

Stadiul senzoriomotor (0-2 ani) sau stadiul inteligenței preverbale (0-18/24 luni) are 2 sub-stadii. În această etapă, copilul învață pe baza reflexelor înnăscute, cu ajutorul simțurilor (văz, auz, miros, tactil) și a activității motorii. Tot acum învață să își coordoneze senzațiile și acțiunile, este atent, curios la stimulii din mediu, învață să imite.

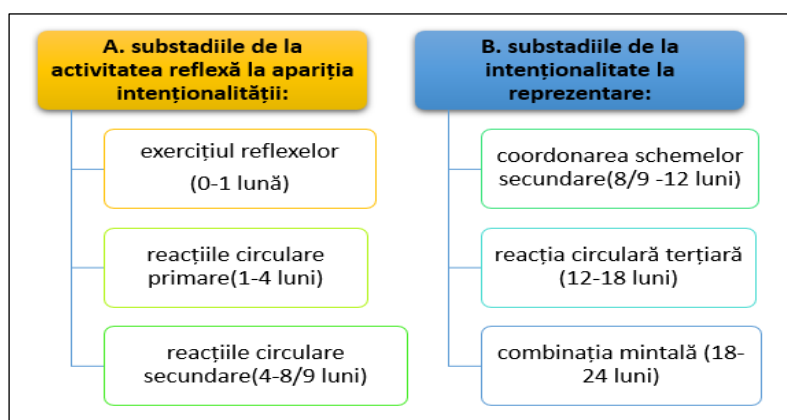


Fig. 2.3. Substadiile stadiului senzoriomotor din teoria lui Piaget

O caracteristică esențială este construcția reprezentărilor. Începe să se dezvolte memoria, devenind conștient, în jur de 8 luni, de faptul că un obiect sau persoană, care dispare din câmpul vizual, nu încetează să existe. Această achiziție este numită de specialiști „permanența obiectului” (Pânișoară, 2019).

Inteligența are un caracter nonsimbolic, este prelingvistică, activitatea predominantă fiind cea motorie. Apariția reacțiilor circulare este, de asemenea, un aspect extrem de important al acestui stadiu, dovedind combinarea mentală a schemelor existente. Numele stadiului este dat de activitatea predominantă a copilului.

Stadiul preoperațional (2-7 ani). Acest stadiu este denumit *preoperațional* pentru a evidenția dominația percepției care prefigurează viitoarele activități mentale (operațiile). Caracteristicile principale ale acestui stadiu sunt dezvoltarea abilităților verbale, a capacității de a comunica și interacționa, gândirea este concretă, intuitivă, simbolică, dominată de percepții și nu dispune încă de coerență logică.

Utilizând limbajul, începe să utilizeze simboluri, să își formeze concepte stabile, să își dezvolte capacitatea de a raționa mintal, construiește credințe fantastice, devine capabil de a efectua operații mintale cu sprijin intuitiv.

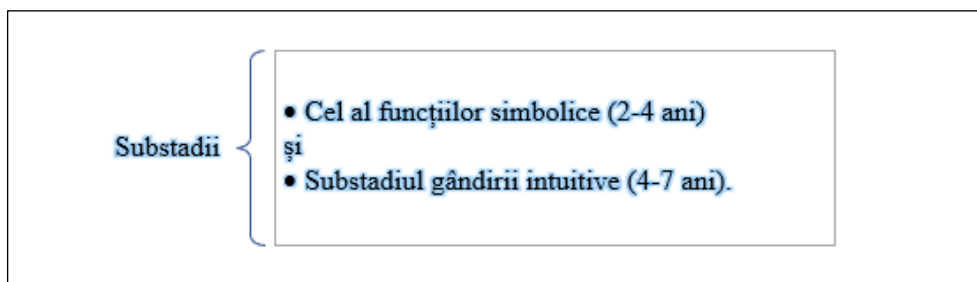


Fig. 2.4. Substadiile stadiului preoperațional din teoria lui Piaget

Jocurile simbolice (în care preșcolarul pretinde sau se prefacă că execută o anumită acțiune) reprezintă o caracteristică a stadiului. Prin recombinații mentale și cu ajutorul imaginației, gândirea se dezvoltă, copilul fiind capabil să planifice, să sorteze obiecte și informații în funcții de câteva criterii, ajungând până la unele clasificări simple ale acestora. Ceea ce nu realizează încă este că rearanjarea elementelor unei mulțimi sau schimbarea formei nu afectează cantitatea acesteia. Prin urmare, conservarea și reversibilitatea sunt încă operații dificil de realizat.

Animismul (iluzia controlului mediului înconjurător și că elementele acestuia dețin spirite, o conștiință, prietenul imaginar) și egocentrismul (imposibilitatea de a vedea obiecte și evenimente din perspectiva altuia) sunt specifice acestui stadiu (Eggen, Kauchak, 2016). Specialiștii atrag atenția asupra explicației pe care Piaget o aduce acestor două caracteristici. Astfel că, nu trebuie să înțelegem că, în această etapă, copii sunt egoiști, ci, pur și simplu, consideră lumea ca o prelungire a propriei persoane, prin urmare, sunt ferm convinși că toată lumea are aceleași preocupări, emoții și dorințe ca și ei. Mai mult, unii autori pun aceste caracteristici la baza dificultății de a înțelege activitățile de imitare în oglindă (de exemplu că piciorul său drept este pe altă parte atunci când o persoană stă față în față cu el) (Woolfolk, 2020).

Aproape de finalul etapei de vârstă, devine capabil de a realiza clasificări, luând în considerare, în același timp, mai multe proprietăți ale aceluiasi obiect. În cadrul educației preșcolare, curriculum centrat pe cel care învață creează oportunități prin care copiii sunt sprijiniți în depășirea acestor limitări. Ținând cont de specificul dezvoltării cognitive, cadrele didactice își ajustează limbajul folosit pentru a fi adecvat capacităților lor de înțelegere. De asemenea, sunt invitați copiii să își imagineze situații pentru a înțelege punctele de vedere ale celorlalți, sunt utilizate mijloace didactice specifice (obiecte concrete, suport vizual), sunt proiectate experiențe cât mai variate pentru a sprijini copilul în dezvoltarea limbajului și însușirea unei game largi de concepte.

Stadiul operațiilor concrete (7-12 ani). Deși în continuare este dependent, în această etapă, de concret, începe să își însușească o stabilitate logică a aspectelor fizice (conservarea și reversibilitatea sunt operații posibile). Copilul este capabil de a înțelege identitatea unui obiect, în pofida unor mici modificări. Este capabil de clasificări mai rafinate, cu clase de obiecte și de seriare logică a diverselor elemente, luând în considerare, în același timp, criterii multiple și complexe. Deși spre sfârșitul stadiului, individul se desprinde de acest mod concret de a gândi, putem observa că, în confruntarea cu aspectele necunoscute, chiar și la vârste mai înaintate (adolescență, adult), revine la acest mod de gândire, în stadiul incipient de tatonare a problemei.

De reținut că, în această perioadă, acumulările cantitative depășesc salturile calitative, având deja un sistem logic de gândire.

Stadiul operațiilor formale (12-16 ani). Dacă în etapa anterioară, gândirea ființei umane era extrem de ancorată în realitatea fizică, concretă, începând cu stadiul operațiilor formale, își dezvoltă operațiile propoziționale, raționamentul ipotetico-deductiv. Operează cu situații posibile mai mult decât cu cele concrete, experimentează un nivel ridicat de abstractizare, este capabil de rezolvare de probleme vag exprimate, utilizează strategii inductive și deductive, stăpânește strategii metacognitive și de autoreglare. Sunt din ce în ce mai evidente progresele la nivelul altor procese. Astfel că reușește să își concentreze atenția asupra unei sarcini, o cantitate mai mare de timp, poate memora logic un volum mult mai mare de informații, se produc modificări la nivelul motivației, devenind intrinsecă, în unele situații.

Se observă o reîntoarcere la egocentrism, dar nu în sensul tipic stadiilor anterioare, întrucât adolescentul știe ca există alte perspective de a concepe o realitate. În schimb, preocuparea de a căuta un sens vieții,

existenței, anticiparea reacțiilor celorlalți, analiza posibilelor variante de răspuns, presiunea luării de decizii, anticiparea efectelor acestor decizii, îl face extrem de preocupat de propriile idei, propria persoană. Fiind capabil de a analiza situații ipotetice, devine capabil și interesat de filozofie, politică și dezbate intens sisteme de guvernare, de organizare a vieții sociale în încercarea de a restabili o ordine a firescului. Numai că adesea semnele de întrebare cu care rămân sunt mai multe comparativ cu numărul de răspunsuri.

Interesant este că mulți cercetători, chiar și Piaget, consideră că nu toți oamenii ating acest stadiu al operațiilor formale. Aceștia consideră că este necesară o anumită pregătire educațională și expunerea copilului la situații care necesită utilizarea raționamentelor logice și a celor ipotetico-deductive, specific cunoașterii științifice (Woolfolk, 2017). Învățarea mecanică, cea superficială, care permite, de altfel, promovarea examenelor, nu favorizează dezvoltarea gândirii specifice acestui stadiu. Capacitățile de evaluare critică a unor sisteme conceptuale nu sunt suficient de stimulate pentru a se dezvolta la nivelul publicului larg.

Critici aduse teoriei lui Piaget

- Una dintre criticile adresate acestei teorii este legată de focalizarea asupra explicării modului în care copiii gândesc, lăsând neelucidat răspunsul la întrebarea *De ce gândirea se dezvoltă în această manieră?*
- Stadiile în sine au fost criticate, în urma rezultatelor cercetărilor ulterioare care au evidențiat lipsa de consistență în gândirea copiilor.
- Alți autori au criticat mai puțin descrierile stadiilor, cât vârstele care delimitează aceste etape.
- Generalizarea rezultatelor sale, studiind copiii dintr-o anumită cultură, care nu e reprezentativă pentru varietatea culturală a lumii.

➤ Subestimarea abilităților copiilor.

Teoriile neo-Piagetiene au încercat să îmbunătățească modelul propus de autor și să răspundă limitelor formulate de cercetători. Aceștia au introdus concepte precum „gândirea dialectică”, au evidențiat rolul culturii asupra dezvoltării și al factorilor sociali. Unul dintre cei mai influenți dintre cei care au continuat munca lui Piaget este Robbie Case (1998). Acesta sugera că dezvoltarea stadială a gândirii are loc pe domenii specifice (de ex. concepte numerice, spațiale, raționamente etc.).

2.3.4. Teoria dezvoltării cognitive a lui Vygotskiy

Lev Semionovici Vygotskiy (1896-1934), a fost un psiholog rus, contemporan cu Piaget, care, deși a avut o carieră extrem de scurtă (10 ani), a lăsat o moștenire inegalabilă. A devenit cunoscută teoria sa, mult mai târziu, în anii '70, venind ca un răspuns la criticile aduse teoriei lui Piaget. Autorul evidențiază în teoria sa, rolul contextului socio-cultural în dezvoltarea cognitivă a copilului și al sistemului de semne, simboluri nonverbale, verbale și numerice, prin care o comunitate comunică, gândește și găsește soluții.

Autorul pune bazele constructivismului social, a cărui fundament este construirea învățării prin colaborare cu ceilalți (Szulevicz, & Tanggaard, 2017). Ipoteza acestei teorii este că este necesar să înveți pentru a te dezvolta. Copilul, pe măsură ce învață semnele, reușește să comunice din ce în ce mai eficient cu cei din jurul său, dezvoltându-și astfel tot mai mult structurile cognitive.

Esența teoriei sale este conceptul de *zonă a proximei dezvoltări*. Definește această zonă ca fiind distanța între nivelul de dezvoltare acțională, adică ceea ce poate realiza copilul singur și nivelul de dezvoltare potențială, adică ceea ce poate realiza sub îndrumarea unui adult sau covârșnic cu abilități mai dezvoltate. Zona proximei dezvoltări imprimă predării un anumit specific. Profesorul este responsabil de a identifica care este nivelul de dificultate necesar, pentru a evita atât un nivel foarte ușor (lipsa stimulării, care duce la dezangajare), cât și un nivel

prea ridicat (care nu doar generează sentimente de frustrare dar și este peste măsura proprie de înțelegere, în ciuda sprijinului și indiciilor primite de la profesor).

De asemenea, în teoria lui Vygotskiy, limbajul pe care, inițial, îl învață copilul prin imitație, devine treptat intern. Sunt utilizate ca exemple felul în care un copil vorbește cu sine tare în primele faze de rezolvare a unei probleme, urmând ca, pe parcursul evoluției sale, să se transforme în limbaj silențios, doar pentru sine. Această vorbire cu sine permite rezolvarea de sarcini complexe și învățarea unor abilități complexe într-un mod eficient.

Cercetătorul considera că învățăm raționamente și modalități de a rezolva probleme dacă suntem asistați de o persoană mai competentă sau cu mai multă experiență printr-un proces de mediere. Medierea este posibilă prin punerea la dispoziția celui care învață a unui anumit grad de suport, care treptat va fi retras (Martin, Sperling, Newton, 2020). Acest comportament în numește *eșafodaj*. În această teorie se evidențiază rolul modelării noului comportament, al explicării noilor informații, a ghidării prin tehnici specifice a celui care învață pentru a găsi soluția (Slavin, 2018).

Vygotskiy a fost unul dintre promotorii unei abordări „non-dualistă a minții și a societății prin oferirea unei perspective sociale și istorice pentru a înțelege dezvoltarea conștiinței umane” (Engeness, 2021).



Exemple

O formă de eşafodaj este utilizarea mâinii sub bărbie, atunci când silabisim un cuvânt. Tehnica se poate folosi atât pentru conștientizarea fonetică, cât și pentru identificarea tipurilor de cuvinte, clasificate după numărul de silabe.



Aplicații

1. Răspundeți la întrebarea: *Ceea ce este ereditar e vizibil de la naștere?*
.....
.....
.....
.....
.....
2. Analizați comparativ teoriile lui Piaget și a lui Vygotskiy din perspectiva relației de determinare dintre dezvoltare și învățare.
.....
.....
.....
.....
.....
3. Analizați comparativ cele două teorii ale lui Piaget și Vygotskiy, evidențiind diferențele dintre ele, pornind de la următoarele criterii:

Criteriu	Piaget	Vygotskiy
Concepte fundamentale		
Sensul dezvoltării		
Relația cu contextul social		
Definirea egocentrismului		
Contribuțiile teoriei		
Limitele teoriei		
Implicații pentru activitatea didactică		



2.4. Dezvoltarea limbajului

Limba este un sistem de simboluri și reguli de combinare a acestora, prin care oamenii, care aparțin unei anumite culturi, comunică între ei. Comunicarea poate fi verbală (orală, scrisă), nonverbală și paraverbală, toate aceste forme constituind comunicarea totală. Regulile de combinare a simbolurilor reprezintă seturile de convenții fonologice, morfologice, sintactice, semantice și pragmatice.

Fonologia reprezintă sistemul de sunete al unei limbi, unitatea de bază fiind fonemul sau sunetul. Morfologia se ocupă cu studiul formei cuvintelor, atât din perspectivă diacronică cât și sincronică. Unitatea de bază este morfemul (acel cuvânt sau acea parte din cuvânt care nu mai poate fi divizat în alte părți). Morfologia și sintaxa sunt în strânsă interdependență, astfel încât se conturează domeniul morfosintaxei. În această arie se delimitează atât regulile de structurare a morfemelor cât și cele care vizează modalitatea de combinare a cuvintelor în constructe cu sens. Prin semantică înțelegem sistemul de sensuri (convenții) ale cuvintelor și a structurilor supraordonate (propoziții și fraze). Pragmatica lingvistică exprimă seturile de reguli complexe care guvernează adecvarea limbajului contextului în care este utilizat. Pragmatica este profund dependentă de semnificațiile culturale ale mediului în care este utilizată limba.

Factorii determinanți ai dezvoltării limbajului

Marea majoritate a specialiștilor sunt de acord cu premisa că noul născut are înscris în programarea genetică o deschidere de a învăța limbajul la o anumită vârstă și într-un anumit mod. De asemenea, cercetările arată că, în ciuda mării varietăți culturale, copiii din toată lumea exprimă un tipar de însușire a limbajului, cu substrat biologic. Chiar dacă, ereditatea, prin intermediul orarului de creștere, pune la dispoziție, momente de maximă receptivitate pentru însușirea limbajului, totuși, copilul trebuie să aibă parte de un mediu stimulativ, pentru ca aceste funcții să se dezvolte. Astfel, devine extrem de important modelul de exprimare lingvistică la care copilul are acces. Nu doar îmbogățirea fondului lexical este importantă, ci și ceea ce limbajul mijlocește. Astfel că, prin interacțiunile sociale cu părinți, aparținători, profesori și covârșnici, copilul construiește cunoașterea, dezvoltă sensuri, flexibilizează structuri cognitive, ia în stăpânire mediul înconjurător (Santrock, 2017).

Dezvoltarea limbajului

Integritatea senzorială (vizuală și auditivă), vizibilă din primele luni de viață, este baza pe care se va dezvolta ulterior limbajul. Bebelușul

privește înspre direcția sunetului, îl urmărește, descoperă în jur de 3-4 luni plăcerea producerii sunetelor (lalațiune), învață prin imitație limbajul nonverbal, combină sunete, silabe, ajungând ca la 12 luni să pronunțe câteva cuvinte cu sens.

În primii doi ani de viață, devine tot mai interesat de comunicarea cu ceilalți, limbajul pasiv (cuvinte pe care le cunoaște, dar nu neapărat le și poate pronunța) se îmbogățește, combină limbajul verbal cu cel non-verbal, ajungând la 2 ani la capacitate a limbajului activ de 150 de cuvinte (pronunțate mai mult sau mai puțin corect). La vârsta de 6 ani deja deține un fond lexical de 8.000 până la 14.000 de cuvinte, învățând în același timp și regulile de combinare a acestora, structuri gramaticale simple.

Cercetări amănunțite au relevat că există anumite regularități în modul în care copii achiziționează limbajul, precum:

- Sunt învățate în special cuvintele uzuale, cele pe care le aude cel mai des;
- Contextualizarea limbajului este un aspect cheie, astfel că învățăm mult mai multe cuvinte dacă, în același timp, desfășurăm o activitate captivantă;
- Contextele de comunicare interactive (dialogul cu un adult care creează eșafodaje în dezvoltarea limbajului) sunt prilejuri de dezvoltare mult mai stimulative comparativ cu contextele generatoare de pasivism;
- Contextele de învățare a cuvintelor trebuie să fie integrative, semnificative, adică memorarea unor cuvinte izolate dintr-un dicționar nu produce efectele scontate, dar descoperirea cuvintelor noi în contextul activității e mult mai ușor reținut;
- Cuvintele sunt învățate mai ușor când este clarificat sensul celui cuvânt;
- Dezvoltarea vocabularului se produce simultan cu învățarea regulilor gramaticale (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2016).

Contribuie la dezvoltarea limbajului apropierea acestora de lumea literaturii, a basmelor și a poveștilor, dublată fiind de prilejurile de interacțiune socio-emoțională cu adulții semnificativi din viața lui. De

asemenea, limbajul poate fi stimulat prin punerea de întrebări legate de aceste povești și imaginarea unor posibile alte deznodăminte ale poveștilor.

În perioada școlarității mici și mijlocii, prin acțiunea educativă a factorilor școlari, observăm o rafinare a limbajului, achiziționarea principiilor alfabetică, dezvoltarea abilităților de scriere, învățarea sistemului de semne și a regulilor gramaticale tipice unei limbi. Vocabularul pasiv este reorganizat, acest lucru fiind influențat de categorizarea experiențelor de viață, utilizării capacităților de clasificare, a capacității de raționare logică. De asemenea, încă din școala primară se dezvoltă capacitățile de conștientizare fonologică, semantică și metalingvistică. De asemenea, se fac progrese considerabile în utilizarea limbajului pragmatic. În perioada adolescenței, utilizează cu succes metafora, ironia, sensuri figurative, comparând sensurile concrete și cele posibile ale unor experiențe lingvistice.



Rezumat

Termenul de dezvoltare umană este utilizat pentru a desemna orice schimbare permanentă, care se produce în plan fizic, psihic și social, pe parcursul vieții. Dezvoltarea umană este studiată pe mai multe sectoare: fizică, cognitivă, personală și socială. Factorii dezvoltării umane sunt ereditatea, mediul și educația. Acțiunea acestora este interconectată. Dezvoltarea cognitivă este strâns legată de integritatea funcționării cerebrale. Conceptele principale ale teoriei: scheme, asimilare, acomodare, adaptare, maturizare, echilibru, dezechilibru, stadialitate. Teoria dezvoltării cognitive a lui Piaget este încadrată în paradigma constructivismului cognitiv.

Teoria dezvoltării cognitive a lui Vygotskiy face parte din perspectiva constructivismului social. Concepte principale: eșafodaj, limbaj, zona proximei dezvoltări. Cunoașterea se construiește, prin urmare mediul cultural influențează activitatea umană. Zona proximei dezvoltări desemnează distanța între nivelul de dezvoltare acțională,

adică ceea ce poate realiza copilul singur și nivelul de dezvoltare potențială, adică ceea ce poate realiza sub îndrumarea unui adult sau covârșnic cu abilități mai dezvoltate.

Integritatea senzorială este baza pe care se va dezvolta ulterior limbajul. În ciuda mării varietăți culturale, copiii din toată lumea exprimă un tipar de însușire a limbajului, cu substrat biologic.

Bibliografie

- Case, R. (1998). The development of conceptual structures. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 745–800). New York, NY: Wiley.
- Eggen, P. D., Kauchak, D. P. (2016). *Educational psychology: windows on classrooms*. New York: Pearson.
- Engeness I. (2021). *P.Y. Galperin's Development of Human Mental Activity_ Lectures in Educational Psychology*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64022-4>
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2016). Early language and literacy: Six principles. In S. Gilford (Ed.), *Head Start teacher's guide*. New York: Teacher's College Press. <https://corpultau.files.wordpress.com/2013/01/ariile-creierului1.jpg>
- Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. New York: Routledge.
- Lent, R., Azevedo, F. A., Andrade-Moraes, C. H., & Pinto, A. V. (2012). How many neurons do you have? Some dogmas of quantitative neuroscience under revision. *European Journal of Neuroscience*, 35(1), 1-9.
- Martin, A. J., Sperling, R. A., Newton, K. J. (Eds.). (2020). *Handbook of Educational Psychology and Students with Special Needs*. New York: Routledge.
- Pânișoară, G. (coord.) (2019). *Psihologia învățării*. Iași: Polirom
- Santrock J. W. (2017). *Educational Psychology: theory and application to fitness and performance*. 6th Edition. New York: McGraw-Hill Education.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. 12th edition. New York: Pearson.
- Szulevicz, T., Tanggaard, L. (2017). *Educational Psychology Practice: A New Theoretical Framework*. Cham: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-44266-2.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. 13th edition. Boston: Pearson.
- Woolfolk, A. (2020). *Educational Psychology*. 14th edition New York: Pearson.

DEZVOLTAREA SOCIALĂ, EMOȚIONALĂ ȘI MORALĂ

Autor: Conf. dr. Daniela Porumbu

Cuprins

3.1. Introducere.....	41
3.2. Obiectivele unității de învățare	42
3.3. Dezvoltarea socio-emoțională	42
3.3.1. Teoria ecologică a dezvoltării, Urie Bronfenbrenner	43
3.3.2. Teoria dezvoltării psihosociale – Erik Erikson	47
3.4. Dezvoltarea morală.....	51
3.4.1. Dezvoltarea judecății morale – Jean Piaget	51
3.4.2. Dezvoltarea raționamentului moral – Lawrence Kohlberg	53
3.4.3. Diferențele de gen și dezvoltarea morală – Carrol Gilligan.....	57
Rezumat	59
Bibliografie.....	61



3.1. Introducere

Dezvoltarea umană și existența în societate impun schimbul continuu de informații și negocierea de semnificații între indivizi. *A învăța să fii împreună cu a învăța să trăiești alături de ceilalți* sunt astăzi cel puțin la fel de importante cu *a învăța să știi și a învăța să faci*, cei patru piloni ai cunoașterii, potrivit Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea. Capitolul își propune introducerea studenților în problematica complexă a dezvoltării socio-emoționale și morale a elevului. Intenția este de a facilita înțelegerea relației dintre contextul social și dezvoltare și de a evalua implicațiile educaționale, care derivă

din teoriile consacrate în domeniu. Din perspectiva educației contemporane, problematica dezvoltării socio-emoționale și morale este esențială în planificarea unor programe de intervenție complexe. Scopul acestor programe educaționale este să pună la dispoziția fiecărei persoane resursele necesare pentru a-și descoperi și actualiza propriul potențial în beneficiul personal și al comunității.



3.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să explice relația dintre contextul social și dezvoltare;
- să descrie perspective contemporane asupra dezvoltării socio-emoționale și morale;
- să identifice stadiile dezvoltării socio-emoționale și morale;
- să aplice cunoașterea dobândită în rezolvarea de probleme la clasă și proiectarea de programe educaționale.



3.3. Dezvoltarea socio-emoțională



Exemple

Identifică un eveniment care crezi că ți-a influențat semnificativ dezvoltarea? Ce anume s-a schimbat atunci în viața ta? Ce ai descoperit despre tine sau despre relațiile cu ceilalți? Ce abilități ți-ai dezvoltat?

Simultan cu dezvoltarea cognitivă are loc dezvoltarea socio-emoțională. Prin interiorizarea progresivă a normelor și a valorilor copilul devine parte activă din grupurile pe care le frecventează și actor social prin rolurile pe care și le asumă. Tot procesul este un „antrenament” pentru integrare ulterioară în viața socială și în activitatea profesională.

Contextul socio-emoțional în care ne dezvoltăm ne influențează abilitatea de învățare. Copilul este parte din mediu, iar schimbările din mediu extern determină restructurări în mediul intern în efortul de adaptare la mediu. Evenimente ca: divorțul părinților, șomajul, schimbarea școlii sau a mediului de rezidență, o criză naturală sau medicală, pot influența semnificativ dezvoltarea socio-emoțională a copilului.

Pentru Jersild fiecare copil este actual sau potențial psiholog („child psychologist”) (vezi Fig. 3.1.). De la cea mai fragedă vârstă, fără a delibera, el dobândește idei și atitudini despre ceilalți și despre sine. Acestea vor reprezenta "fire din țesătura ce va constitui patternul lui de viață". Ele pot fi adevărate sau false, sănătoase sau morbide, iar dezvoltarea lor este important să nu fie lăsată la voia întâmplării. Programe care să promoveze înțelegerea și acceptarea de sine, ca și înțelegerea celorlalți, ar trebui să facă parte din curriculum încă din grădiniță, în opinia lui Jersild (după Hamacheck, 1965, p. 529).

Două din cele mai relevante teorii contemporane ale dezvoltării socio-emoționale sunt: Teoria ecologică a lui Urie Bronfenbrenner și Teoria psiho-socială a dezvoltării a lui Erik Erikson. Am ales aceste două teorii deoarece, comparativ cu teoriile clasice ale dezvoltării, cele două modele explicative reaşază copilul în relație cu mediul social în care se dezvoltă și relevă modificări semnificative în dimensiunea socio-emoțională a dezvoltării.

3.3.1. Teoria ecologică a dezvoltării, Urie Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) este un psiholog american de origine rusă, considerat o autoritate în domeniul psihologiei dezvoltării. Focusul în teoria care l-a consacrat este pe *contextele sociale* în care copiii se dezvoltă și pe *oamenii* care influențează această dezvoltare. Ecologie vine din grecescul oikos = casă și logos = cunoaștere, știința studierii habitatului, mai exact a interacțiunii ființelor vii cu mediul înconjurător. Autorul a adaptat ideea de ecologie în timp ce studia socializarea privită ca un rezultat al dezvoltării (Ulla Härkönen, 2007).

Bronfenbrenner a fost influențat de teoria câmpului a lui Kurt Lewin (1935), potrivit căruia comportamentul (C) este rezultatul (f) interacțiunii dintre persoană (P) și mediu (M). Formula lui Lewin este: $C=f(PM)$. Bronfenbrenner a rescris formula: $D=f(PM)$, unde dezvoltarea (D) este rezultatul interacțiunii între persoană (P) și mediu (M).

Potrivit acestui model explicativ 5 sisteme concentrice de mediu ne influențează dezvoltarea: microsistemul, mezosistemul, exosistemul, macrosistemul și cronosistemul.

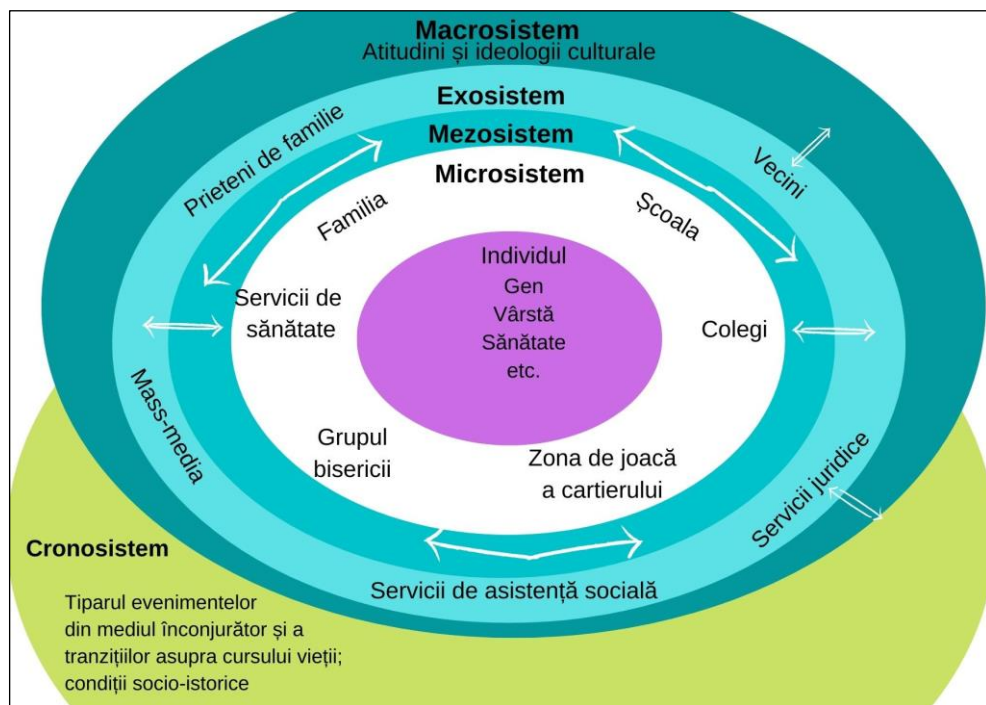


Fig. 3.1. Modelul sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner
(Santrock, 2018, p. 72)

Microsistemul este cadrul social în care individul petrece timp considerabil: familie, prieteni, școala, zona de rezidență, și este compus din activități, roluri, relații interpersonale față în față. Individul are în cadrul acestor microsisteme interacțiuni directe cu părinții, profesorii, prietenii, colegii, vecinii. Ceea ce subliniază Bronfenbrenner este că elevul nu este un destinatar pasiv al acestor experiențe, ci este parte activă în

construirea acestui microsistem. Elevul co-construiește mediul de viață în care se dezvoltă în interacțiunea cu ceilalți. Interacțiunea este bi-direcțională, elevul este influențat de elementele din microsistem și, la rândul lui, influențează microsistemul. Microsistemul familial a suferit și el modificări în timp, viața de familie a fost provocată de cerințele în creștere din mediul profesional.

Mezosistemul implică în viziunea lui Bronfenbrenner legături între micro sisteme, de tipul legături între experiențele familiare și experiențele școlare, între familii și colegi, parteneriatele școlare ș.a. Calitatea acestor legături poate influența semnificativ procesul de învățare și socializare, nu-i așa?! Reflectați și dați exemple în acest sens.

Exosistemul vizează contextele sociale în care elevul nu are un rol activ, dar care influențează calitatea activității profesorului și a elevului, și care pot susține sau împiedica dezvoltarea elevului. Include: parcuri, facilități de recreere, biblioteci, munca părinților – programul, tipul de activitate, mediul de muncă, care poate influența tipul de îngrijire oferit copiilor.

Macrosistemul este cel mai larg context în care trăiesc elevii și profesorii – întărind valorile și obiceiurile societății (Shiraev, Levy, citat de Santrock, 2016). Macrosistemul cuprinde cultura, sistemul de valori al unei societăți, credințe, ideologii, resurse, oportunități, pericole (rata de șomaj), stiluri de viață, modele de schimb social și factorii socio-economi ci, care interferează cu dezvoltarea copiilor. Tot aici includem și politica guvernamentală privind activitățile educaționale.

Cronosistemul, introdus ulterior în model de către autor, include condițiile socio-istorice, care inevitabil influențează dezvoltarea. Astăzi copiii trăiesc și se dezvoltă într-un mediu semnificativ diferit de cel al părinților sau al bunicilor. Spre exemplu, omniprezența tehnologiei în viața lor determină modificări în modul în care își reprezintă lumea,

interacționează cu ea, și asta aduce în timp modificări în structura și funcționarea creierului, în modul în care relaționăm cu ceilalți (vezi tabelul 3.1.).



Identificați, în modelul lui Bronfenbrenner, la ce nivel se află evenimentul de viață pe care l-ați prezentat la începutul cursului. Care au fost implicațiile educaționale ale acestui eveniment?

Evaluarea teoriei lui Bronfenbrenner

Teoria lui Bronfenbrenner este una din puținele teorii care oferă o imagine sistematică a contextelor sociale, care interacționează între ele și care influențează dezvoltarea copiilor. Ne reamintește nouă, profesorilor, că un copil nu este o „insulă singuratică într-un ocean”, ci mai degrabă parte dintr-un arhipelag, iar ceea ce se întâmplă în jurul lui influențează dezvoltarea, învățarea și calitatea vieții. Ca urmare, ca profesori, este nevoie să luăm în considerare nu numai ce se întâmplă cu elevul în clasă, ci și ceea ce se întâmplă în familie, grupuri de prieteni, în comunitate și în societatea în continuă schimbare căreia îi aparținem.

Teoriei i s-a reproșat că nu ia în considerare factorii biologici și cognitivi ai dezvoltării, așa cum face teoria lui Piaget. Ulterior Bronfenbrenner (2000) a adăugat și influențele biologice și și-a descris teoria ca bio-ecologică. Cu toate acestea, teoria lui este focalizată pe contextele ecologice, de mediu, care influențează dezvoltarea. Autorul consideră că, pentru a înțelege oamenii, cea mai bună metodă este observarea modului în care fac față și se adaptează schimbării.



Comunitatea este plină de oportunități de învățare pentru elevi (instituții, asociații, evenimente). Identificați în grupuri de 5 studenți cel puțin 3 astfel de oportunități în comunitatea dvs. Explicați cum anume le-ați putea valorifica în calitate de profesor pentru dezvoltarea socio-emoțională a elevilor.

3.3.2. Teoria dezvoltării psihosociale – Erik Erikson

Erik Erikson (1902-1994), de origine germano-americană, a fost psihianalist și specialist în psihologia dezvoltării. El a fost influențat de opera lui Sigmund Freud și consacrat de teoria dezvoltării psihosociale a ființei umane. În viziunea lui Erikson dezvoltarea este determinată atât de factori biologici/înnăscuți, cât și de factori învățați/determinați social. Ca psihianalist, considera că la baza dezvoltării umane stă conflictul între cerințele externe și cele interne.

Ipoteza lui Erikson era aceea că dezvoltarea umană se realizează în 8 stadii de dezvoltare psihosocială. În fiecare stadiu sunt conflicte psihosociale sau probleme critice de rezolvat. Fiecare conflict se focusează pe un aspect particular al personalității și implică relația persoanei cu ceilalți.

Majoritatea oamenilor rezolvă în mod satisfăcător aceste conflicte și le lasă în urmă pentru a face față altor provocări. Unii oameni nu rezolvă complet aceste conflicte, așa că trebuie să le facă față mai târziu în viață. „Spre exemplu, mulți adulți, care nu și-au rezolvat încă criza de identitate din adolescență, se simt obligați să își cumpere motociclete la vârsta de 40 sau 50 ani” (Slavin, R., 2018 p. 46).

Tabelul 3.1. Stadiile de dezvoltare psihosocială din modelul lui Erikson
(adaptare după Albu, 2007, p. 30)

	Stadiul	Modalități de rezolvare a conflictului	Factori sociali determinanți	Corolarul axiologic
1.	Infantil 0-1 an	Încredere/ Neîncredere	Mama sau substitutul matern	Speranță
2.	Copilăria mică 1-3 ani	Autonomie/Îndoială, Rușine	Părinții	Voință
3.	Copilăria mijlocie 3-6 ani	Inițiativă/Vinovăție	Mediul familial	Scopurile/Finalitatea în acțiuni
4.	Copilăria mare 6-12 ani	Hărnicie, Străduință/ Inferioritate	Școala și grupul de joacă	Competență

	Stadiul	Modalități de rezolvare a conflictului	Factori sociali determinanți	Corolarul axiologic
5.	Adolescența 12-18 ani	Identitate/Confuzie de rol	Modelele și covârșnicii	Unitatea
6.	Adultul tânăr 18-35	Intimitate/Izolare	Prietenii, relația de cuplu	Mutualitatea afectivă
7.	Adultul mijlociu 35-55	Generativitate/ Stagnare	Familia, profesia	Responsabilitatea, grija
8.	Maturitate 55+	Integritatea Eului/ Deznădejde	Pensionarea, apusul vieții	Înțelepciunea

Stadiul 1: Încredere vs. Neîncredere, 0-1 an

În viziunea lui Erikson scopul copilăriei este dezvoltarea unei încrederi de bază în lume. Dacă mama sau figura maternă prezintă în viața copilului satisfacere nevoia de hrană, afecțiune și protecție, copilul își dezvoltă o încredere esențială în ceilalți. Dacă mama este inconsistentă sau respinge copilul, ea devine o sursă de frustrare și de neîncredere. Comportamentul mamei creează în copil un sentiment de neîncredere în lumea sa, care poate persista până la maturitate.

Stadiul 2: Autonomie vs. Îndoială, Rușine, 1-3 ani

După vârsta de 2 ani, când copiii au învățat să meargă și să comunice, ei nu mai vor să depindă total de ceilalți, ci se străduiesc să facă lucruri pentru ei și să dobândească autonomie. Dorințele spre putere și autonomie ale copiilor se ciocnesc adesea cu dorințele părintelui. Părinții suficient de flexibili, care le permit copiilor să exploreze liber și să facă lucruri pentru ei înșiși, încurajează un sentiment de autonomie. Părinții excesiv de restrictivi îi dau copilului un sentiment de neputință, nepricepere, care poate fi însoțit de îndoială în abilitățile proprii și rușine.

Stadiul 3. Inițiativă vs. Vinovăție, 3-6 ani

După 3 ani abilitățile motrice și lingvistice ale copilului se dezvoltă continuu, ceea ce face ca inițiativele de explorare ale mediului să se intensifice și să se diversifice. Părinții care susțin inițiativele de explorare a mediului fizic și social încurajează atingerea scopurilor pe

care copilul și le propune. Părinții care pedepsesc inițiativele copiilor generează un sentiment de vinovăție, care poate persista până târziu în viață.

Stadiul 4: Hărnicie, Străduință vs. Inferioritate, 6-12 ani

Pragul intrării în școală marchează o expansiune semnificativă în lumea socială a copilului. Profesorii și colegii capătă o importanță tot mai mare, la fel și nevoia de a face lucruri, de a avea succes. Reușita aduce cu sine un sentiment bun despre sine și abilitățile proprii, de străduință și competență. Feedback-urile negative aduc un sentiment de inadecvare, de inferioritate, care poate împiedica învățarea ulterioară.

Stadiul 5: Identitate vs. Confuzie de rol, 12-18 ani

Adolescența este o perioadă esențială pentru identitatea Eului. Erikson consideră că schimbările psihologice rapide din adolescență, cuplate cu presiunea alegerilor educaționale și de carieră, creează nevoia de a interoga identitatea psiho-socială conturată în stadiile anterioare. Întrebarea „Cine sunt eu?” devine importantă în adolescență. Pentru a răspunde acestei întrebări adolescenții își întorc atenția dinspre părinți spre co-vârșnici și modele și experimentează diferite roluri și diferite Euri. Acest nou simț al sinelui sau „identitate a Eului”, dacă este puternic, va sta la baza definirii unui adult încrezător în sine, dacă nu, va genera o criză de identitate numită „confuzie de rol”.

Stadiul 6: Intimitate vs. Izolare, 18-35 ani

Odată ce tinerii știu cine sunt și încotro doresc să se îndrepte, atenția lor se îndreaptă spre împărtășirea cu celălalt în relații de prietenie și de iubire. Adultul tânăr este interesat să formeze „o nouă relație de încredere și intimitate cu un alt individ, un partener în prietenie, sex, concurență și competiție” (Slavin, 2018, p.47). Persoanele care nu reușesc în mod repetat să stabilească o astfel de intimitate devin izolate și evită contactele cu ceilalți.

Stadiul 7: Generativitate vs. Stagnare, 35-55 ani

Generativitatea, spune Erikson, este „interesul de a stabili relații și a îndruma următoarea generație” (citată din Slavin, 2018, p.47). Este etapa creșterii propriilor copii și a creșterii nevoii de a crea ceva durabil pentru societate. Succesul duce la un sentiment de utilitate și la o creștere personală, iar nereușita la un sentiment de stagnare și de sărăcire interpersonală.

Stadiul 7: Integritatea Eului vs. Deznădejde

În etapa finală a dezvoltării psihosociale oamenii se uită în urmă și își evaluează viața lor. Un bilanț pozitiv al reușitelor și al nereușitelor, al abilităților și al limitărilor, creează un sentiment de integritate și realizarea faptului că viața fiecăruia este în propria responsabilitate. Un bilanț negativ poate să aducă un sentiment de deznădejde și regrete legate de modul în care și-a trăit viața. Finalitatea vieții este nevoie să fie și ea confruntată și acceptată.

Evaluarea teoriei lui Erikson

Teoria dezvoltării a lui Erikson subliniază rolul mediului social, atât în provocarea crizelor, cât și în determinarea modului în care acestea vor fi rezolvate. Stadiile de dezvoltare personală și socială sunt rezultatul interacțiunilor constante cu ceilalți.

Studiile ulterioare au arătat că nu toți experimentăm crizele în același grad sau în același interval de timp. Spre exemplu, un copil care se dezvoltă într-un mediu nesecurizant, cu un părinte absent emoțional sau depresiv, poate dezvolta neîncredere în lume, care poate fi compensată ulterior în școală printr-o relație suportivă cu un profesor.

„Teoria lui Erikson descrie problemele de bază cu care oamenii se confruntă în timp ce trec prin viață. Totuși, teoria sa a fost criticată pentru că nu explică cum sau de ce progresează indivizii de la o etapă la alta și,

de asemenea, pentru că este dificil de confirmat prin cercetare” (Miller, 2011, citat de Slavin, 2018, p. 47).



Potrivit lui Erikson sarcina majoră a adolescenței este formarea identității. În grup de 5 gândiți un proiect educațional atractiv pentru elevi cu scopul de a susține acest proces, această „a doua naștere”, cum a numit-o J.J. Rousseau.



3.4. Dezvoltarea morală

Dezvoltarea cognitivă și cea morală sunt paliere ale dezvoltării care, în viziunea lui Jean Piaget și a lui Lawrence Kohlberg, sunt intercondiționate.



3.4.1. Dezvoltarea judecății morale – Jean Piaget

Psihologul elvețian Jean Piaget (1896-1980) a dezvoltat un program de cercetări clinice, care a influențat profund modul nostru de a înțelege dezvoltarea copilului. El considera că, mai întâi, se dezvoltă structurile și abilitățile cognitive ale copilului și acestea influențează capacitatea de a judeca situațiile sociale. Propune, similar dezvoltării cognitive, un model al dezvoltării morale în stadii predictibile, de la o judecată morală egocentrică la cooperare și reciprocitate.

Metodologia de cercetare

Pentru a înțelege judecata morală la copii, Piaget a petrecut mult timp *observându-i* cum se joacă și *întrebându-i despre regulile jocului*. O altă modalitate de explorare a fost *experimentul* pe baza a două *povestiri*. În prima poveste, un băiat a spart accidental 15 cești. În a doua poveste, un băiat a spart o ceașcă, în timp ce încerca să fure o prăjitură. Apoi, Piaget îi întreba pe copii, cine a fost cel mai obraznic și ar trebui să fie pedepsit

mai tare. Copiii mai mici se focusau în judecata lor morală pe rezultatul acțiunii, așadar cel care a spart 15 cești a fost mai obraznic. Copiii mai mari erau capabili să facă judecăți morale pe baza intenției din spatele acțiunii – al doilea copil s-a comportat rău, deci el a fost mai obraznic.

A constatat că, până la vârsta de 6 ani, copiii se joacă după reguli proprii. În viziunea lui Piaget, copiii foarte mici sunt incapabili de jocuri interactive și cooperare, și de aceea nu se pot angaja în judecăți morale. În jurul vârstei de 6 ani realizează existența regulilor, dar sunt inconsistenți în respectarea lor. Ei văd regulile ca fiind impuse de o autoritate și neschimbabile. Piaget a numit această perioadă **stadiul moralei heteronome**, când regulile sunt impuse de alții. La această vârstă nu percep faptul că regulile unui joc sunt arbitrare și că uneori pot decide pentru schimbarea lor. Pe măsură ce cresc și devin capabili de operații formale, copiii dobândesc înțelegerea faptului că regulile sunt rezultatul consensului între participanți, fapt pentru care, dacă părțile sunt de acord, ele pot fi schimbate în anumite circumstanțe. Rolul lor este să dea direcția jocului și să minimizeze disputele între jucători.

Piaget a observat că, după vârsta de 10-12 ani copiii tind să își bazeze judecata morală mai degrabă pe intenția actorului decât pe consecințele faptelor lui. Acest stadiu este numit **stadiul moralei autonome** sau „morală cooperării”. În urma dezvoltării cognitive și a interacțiunii și a cooperării cu co-vârșnicii, percepția despre reguli se schimbă la fel ca și judecata morală. Pedepsa pentru nerespectarea regulilor ia în considerare intenția din spatele comportamentului și circumstanțele atenuante. Caracteristicile acestor stadii sunt sumarizate în tabelul 3.2.

Ca orice teorie valoroasă, teoria lui Piaget a generat numeroase cercetări. Rezultatele cercetărilor îi validează ideile. Și, cu toate acestea, cercetătorii au constatat că inclusiv copiii mici pot manifesta uneori capacitatea de a judeca un comportament luând în considerare intenția din spatele comportamentului.

Tabelul 3.2. Stadiile dezvoltării morale, J. Piaget (adaptare după R. Slavin, p. 48)

HETERONOMIA MORALĂ

Regulile sunt impuse de o autoritate (părinți, poliție, profesori...) și sunt inflexibile

Credința că regulile sunt permanente, nu se schimbă și trebuie urmate

Egocentrismul vine din credința că ceilalți înțeleg regulile la fel ca mine

Pedeapsa este evaluată ca depinzând de gravitatea consecințelor faptelor cuiva. Nerespectarea regulilor va aduce automat și pedeapsa. Spre exemplu, faci ceva rău, apoi cazi și te lovești, ca o pedeapsă pentru comportamentul tău („justiție iminentă”).

AUTONOMIA MORALĂ

Înțelegerea faptului că intenția este mult mai importantă decât rezultatul comportamentului cuiva

Admiterea faptului că pot fi situații când este în regulă să nu respecti regulile

Acceptarea faptului că, oamenii pot vedea ceea ce este „corect” în moduri diferite

Rezultatele proaste întâmplătoare nu sunt văzute ca pedepse iminente pentru comportamente indezirabile anterioare.



Cum ar fi dacă ați fi Piaget pentru 1h?!

În opinia specialiștilor, observarea și chestionarea copiilor sunt instrumente adecvate pentru a ne construi o înțelegere mai bună și mai nuanțată a copiilor (Szulevicz & Tanggaard, 2017). Așadar, observați cu atenție la joacă un copil din anturajul dvs. în perioada de vârstă 4-7 ani. Arătați-vă interesul față de activitatea lui și adresați-i întrebări simple despre regulile jocului. Realizați același demers pentru un copil cu vârsta cuprinsă între 7-12 ani, adaptându-vă comportamentul. Ce diferențe ați observat? Ce credeți, se confirmă teoria lui Piaget? Explicați.



3.4.2. Dezvoltarea raționamentului moral – Lawrence Kohlberg

Kohlberg (1927-1987), ca și Piaget, a studiat modul în care copiii (și adulții) judecă regulile care le determină comportamentul.

Metodologia de cercetare

Kohlberg a oferit copiilor o serie de dileme morale și a studiat răspunsurile acestora. Cea mai cunoscută dilemă este aceasta:

O femeie era în pericol să moară din pricina cancerului. Un medicament descoperit de un farmacist din orașul natal al femeii ar putea-o salva, dar acesta cere de 10 ori mai mult decât costul de producție. Heinz, soțul femeii bolnave, a reușit să împrumute de la cunoscuți doar jumătate din suma cerută. Acesta îi spune farmacistului, că soția lui este pe moarte și îi cere să îi vândă medicamentul mai ieftin sau să accepte, să plătească restul mai târziu. Farmacistul refuză, iar soțul disperat fură medicamentul pentru soția lui. Ar fi trebuit Heinz să facă acest lucru? De ce? (Kohlberg, 1969, apud. Slavin, p. 49).

În baza răspunsurilor primite, Kohlberg a emis ipoteza că oamenii parcurg 6 stadii de dezvoltare a raționamentului moral, pe care le-a grupat în 3 niveluri. Ca și Piaget, Kohlberg a fost preocupat de raționamentul din spatele răspunsurilor primite. Tabelul de mai jos sumarizează modelul propus.

Tabelul 3.3. Stadiile dezvoltării raționamentului moral după Kohlberg

Moralitatea preconvențională	Moralitatea convențională	Moralitatea postconvențională
Regulile sunt stabilite de ceilalți	Morala conformării convenționale față de normă	Morala autonomiei și a principiilor morale personale
Stadiul 1: Orientare spre ascultare și pedeapsă. Consecințele fizice ale acțiunii determină bunăta- tea sau răutatea acestora.	Stadiul 3: Orientarea în func- ție de relațiile interpersonale. Comportamentul bun este ceea ce îi ajută pe ceilalți și este aprobat de ei.	Stadiul 5: Orientare după con- tractul social, drepturile indivi- duale și legea democratic accep- tată. Ceea ce este corect este definit în termeni de drepturi individuale generale și de standarde care au fost agreate de întreaga socie- tate.
Stadiul 2: Orientarea spre hedonismul instru- mental naiv Ce este corect este ceea ce satisface propriile nevoi și ocazional ale altora.	Stadiul 4: Orientare după au- toritate pentru menținerea or- dinii sociale. Corect este să îți îndeplinești datoria, să arăți respect față de autoritate și să menții ordinea socială.	Stadiul 6: Orientare după prin- cipiile etice universale, interna- lizate. Ceea ce este corect este definit de decizii ale conștiinței în acord cu principii etice alese de tine.

Nivelul 1. MORALITATEA PRECONVENȚIONALĂ (4-9 ani)

Stadiul 1: Orientare spre ascultare și pedeapsă

Copiii se supun figurii autoritare pentru a evita pedeapsa.

Stadiul 2: Orientarea spre hedonismul instrumental naiv

Nevoile și dorințele proprii devin importante, dar sunt conștienți și de interesele altor oameni. Ei cântăresc interesele tuturor părților implicate când fac judecăți morale, dar sunt focuși pe sine. Se conformează regulilor, atunci când este în interesul lui.

Nivelul II. MORALITATEA CONVENȚIONALĂ (9-14 ani)

Stadiul 3: Orientarea în funcție de relațiile interpersonale

Moralitatea este definită în termenii cooperării cu colegii. Scade egocentrismul gândirii, ceea ce le permite să se pună în locul celuilalt și astfel pot lua în considerare sentimentele lor, când iau decizii morale. Convingerea copiilor este că ar trebui „să te comporți cu ceilalți așa cum ai dori ca ei să se comporte cu tine”. Ca să fie considerat un „copil bun”, se comportă conform standardelor impuse de ceilalți.

Stadiul 4: Orientare după autoritate pentru menținerea ordinii sociale

Regulile și legile societății le înlocuiesc pe cele ale grupului de colegi. Credința este că legile trebuie respectate și încălcarea lor nu poate fi justificată, „mentalitate legalistă”. Copilul se conformează așteptărilor, nu pentru că are anumite avantaje, ci pentru că așa este corect. Majoritatea adulților sunt probabil în acest stadiu. Legile sunt necesare pentru menținerea ordinii sociale și a drepturilor individuale de bază.

Nivelul III. MORALITATEA POSTCONVENȚIONALĂ (după 13 ani)

Stadiul 5: Orientare după contractul social, drepturile individuale și legea democratic acceptată.

Potrivit lui Kohlberg mai puțin de 25% dintre adulți ating acest nivel al raționamentului moral, în care înțeleg că legile și valorile unei

societăți sunt oarecum arbitrare și particulare pentru acea societate. Regulile general acceptate stau la baza deciziilor morale.

Stadiul 6: Orientare după principiile etice universale, internalizate.

În stadiul 6 principiile care stau la baza raționamentului moral sunt rezultatul alegerilor personale și se bazează pe concepte abstracte ca justiție, egalitate și drepturile omului. Legile care încalcă aceste principii ar putea și ar trebui să nu fie respectate deoarece „justiția este mai presus de lege”.

În opinia lui Kohlberg, copiii trec de la un stadiu la altul ca urmare a interacțiunii cu alții, al căror raționament este cu unul sau două stadii mai avansat. El consideră că dilemele morale pot fi utilizate pentru a avansa nivelul raționamentului moral, dar doar o etapă la un moment dat. În acest context, ca răspuns la evenimentele din clasă și din societate, profesorul poate provoca discuții care să sprijine progresul raționamentului moral.

Evaluarea teoriei lui Kohlberg

Specialiștii au constatat că, în anumite circumstanțe, copiii pot oferi răspunsuri mult mai sofisticate decât susține teoria (vezi tabelul 3.4.). Copii de 3-4 ani pot judeca un comportament pornind de la intenția acestuia și nu de la consecințe în baza unui „simț moral” (Schacter et al., 2017). De asemenea, copii de 6-10 ani pot face diferența între reguli morale (a nu fura) și convenții sociale, rezultat al consensului și al etichetei (să nu porți pijamale la școală).

Kohlberg considera că emoțiile au un efect negativ asupra judecății morale. Studiile mai recente arată faptul că emoțiile joacă un rol important în judecată morală, iar deciziile morale se asociază cu activitate intensă în cortexul prefrontal și amigdală (Shenhav & Greene citat în Santrock, 2018).

Tabelul 3.4. Tipuri de răspunsuri specifice stadiilor dezvoltării morale
(Cocoradă, 2007, p. 42)

Heinz trebuie să-și lase soția să moară	Heinz trebuia să fure
Stadiul 1. Pentru că polițistii îl vor duce la închisoare	Stadiul 1. Pentru că Dumnezeu îl va pedepsi dacă își lasă soția să moară.
Stadiul 2. Pentru că poate să-și găsească altă soție	Stadiul 2. Pentru că vrea ca soția lui să-i pregătească masa.
Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă fură.	Stadiul 3. Pentru că nu va fi acceptat de colegi dacă nu își salvează soția.
Stadiul 4. Pentru că este interzis să furi	Stadiul 4. Pentru că a nu acorda asistență persoanelor aflate în pericol este pedepsit de lege.
Stadiul 5. Pentru că respectul proprietății este înscris în Constituție	Stadiul 5. Pentru că sănătatea este un principiu al stării de bine.
Stadiul 6. Pentru că dreptul la proprietate este un principiu universal	Stadiul 6. Pentru că dreptul la viață este un principiu universal

O altă critică adusă teoriei este legată de faptul că cercetarea include preponderent băieți. Cercetători în domeniul raționamentului moral la fete au identificat patternuri, care sunt diferite de cele identificate de Kohlberg. În timp ce raționamentul moral al băieților are la bază în principal ideea de justiție și dreptate, fetele sunt mai mult preocupate de ideea de grijă și responsabilitate individuală pentru ceilalți (Carol Gilligan, 1982).



Cât de diferite credeți că sunt traiectoria fetelor și a băieților în educația și dezvoltarea morală? Argumentați răspunsul.



3.4.3. Diferențele de gen și dezvoltarea morală – Carol Gilligan

Gilligan și colegii au intervievat amplu fete cu vârsta cuprinsă între 6 și 18 ani și au constatat că, în mod consecvent, fetele interpretează dilemele morale cu focus pe relațiile interumane și pe menținerea lor. Ele își bazează aceste decizii pe observarea și ascultarea celorlalți și pe o

„etică a îngrijirii”. În lucrarea „A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development”, 1982, Gilligan susține că etica fetelor este etica inimii și a ajutorului oferit celorlalți (vezi tabelul 3.5.).

Gilligan a sugerat că în raționamentul moral oamenii evoluează de la focusarea pe interesul propriu, către angajamentul față de indivizi și relații specifice, către cel mai înalt nivel de moralitate bazat pe principiile responsabilității și a grijii față de toți oamenii.

Tabelul 3.5. Stadiile „eticii grijii” după Gilligan

Nivelul	Scopul	Exemple
1. Preconvențional	Supraviețuirea individuală	Fetița își definește interesele în funcție de „ceea ce trebuie făcut”
Tranziția de la egoism la responsabilitatea față de ceilalți		
2. Convențional	Sacrificiul de sine este bunătate	A fi bun înseamnă să arăți bunătate celorlalți și să fii preocupată prioritar de nevoile lor
Tranziția de la bunătate la adevărul că și ea este o persoană		
3. Postconvențional	Principiile nonviolentei: să nu faci rău celui alt și nici ție	Rezolvarea conflictului între propriile interese și ale celorlalți prin adoptarea principiului armoniei și înțelegerii pentru judecarea acțiunilor proprii și ale celorlalți

O metaanaliză, care combină rezultatele a 113 studii, arată că atât bărbații cât și femeile folosesc etica grijii pentru a raționa despre dilemele interpersonale și despre dreptate și pentru a judeca dilemele sociale. Pare că raționamentul moral este mai degrabă influențat de context și de conținutul dilemei decât de genul persoanei.

Potrivit Anitei Woolfolk (2018) grija față de elevi și suportul oferit elevilor să învețe să aibă grijă, a devenit o temă pentru mulți educatori. Nel Noddings (1995) a propus ca „temele îngrijirii” să fie folosite pentru a organiza curriculum. Printre temele sugerate se află: „Grija față de sine”, „Grija față de familie și prieteni”, „Grija față de străini și lume”.



Vizionați prezentarea pentru a afla cum anume explică Gilligan diferența între fete și băieți: <https://study.com/academy/lesson/carol-gilligans-theory-of-moral-development.html>

În grupe de 5 studenți analizați argumentele și pregătiți-vă să prezentați în fața colegilor rezultatele analizei. Susțineți argumentat și cu exemple concrete.



Rezumat

Simultan cu dezvoltarea cognitivă are loc dezvoltarea socio-emoțională. Contextul socio-emoțional în care ne dezvoltăm ne influențează abilitatea de învățare. Două din cele mai relevante teorii contemporane ale dezvoltării socio-emoționale sunt: Teoria ecologică a lui Urie Bronfenbrenner și Teoria psiho-socială a dezvoltării a lui Erik Erikson.

Focusul în teoria lui Bronfenbrenner este pe contextele sociale la nivel macro și micro și pe relațiile cu oamenii care influențează dezvoltarea copiilor. Potrivit acestui model explicativ 5 sisteme concentrice de mediu ne influențează dezvoltarea: microsistemul, mezosistemul, exosistemul, macrosistemul și cronosistemul. Criticii sistemului îi reproșează lipsa de atenție pe factorii biologici și cognitivi.

Teoria dezvoltării psihosociale a lui Erikson propune un model cu 8 stadii de dezvoltare. Stadiile de dezvoltare personală și socială sunt rezultatul interacțiunilor constante cu ceilalți și a modului în care se rezolvă conflictul între cerințele externe și cele interne: încredere/neîncredere; autonomie/îndoială, rușine; inițiativă/vinovăție; hărnicie, străduință/inferioritate; identitate/confuzie de rol; intimitate/izolare; generativitate/stagnare; integritatea Eului/ deznădejde. Criticii apreciază valoarea teoriei, dar remarcă și faptul nu toți experimentăm crizele în același grad sau în același interval de timp.

Dezvoltarea cognitivă și cea morală sunt paliere ale dezvoltării, care se intercondiționează, în viziunea lui Jean Piaget și a lui Lawrence Kohlberg. Psihologul elvețian Piaget considera că, mai întâi, se dezvoltă structurile și abilitățile cognitive ale copilului și acestea influențează capacitatea de a judeca situațiile sociale. Propune, similar dezvoltării cognitive, un model al dezvoltării morale în stadii predictibile, de la o

judectată morală egocentrică la cooperare și reciprocitate, de la heteronomie la autonomie morală.

Ca și Piaget, Kohlberg a fost preocupat de raționamentul din spatele răspunsurilor primite. În baza răspunsurilor la dilemele aduse în atenția copiilor, Kohlberg a emis ipoteza că oamenii parcurg 6 stadii de dezvoltare a raționamentului moral, pe care le-a grupat în 3 niveluri: preconvențional, convențional și postconvențional. Criticii reproșează autorului că nu a acordat prea multă atenție comportamentului moral (ci doar raționamentului moral) și că teoria este focusată pe cercetarea perspectivei masculine, focusată pe ideea de dreptate și justiție. Carol Gilligan susține că vocea femeilor este diferită în materie de judecată morală, și că ele sunt mai mult preocupate de ideea de grijă și responsabilitate individuală pentru ceilalți.



Aplicații

1. Să ne reamintim. Zona proximei dezvoltări (ZPD) reprezintă „distanța dintre nivelul actual de dezvoltare, determinat de rezolvarea problemelor în mod independent și nivelul de dezvoltare potențial determinat prin rezolvarea problemelor sub îndrumarea adulților sau în colaborare cu colegi mai capabili” (Vygotskiy, 1978 citat în Roth&Jornet, 2017, p.247). Pornind de la ZPD, gândiți în echipe de 5 studenți un proiect pentru prevenirea renunțării la școală în rândul adolescenților implicând atât adulți cât și colegi, astfel încât să obținem angajarea tinerilor în proces.
2. Lucrând în grup, elaborați proiectul unui program de dezvoltare morală în școală orientat spre acțiune, cooperare și implicare în comunitate. Programul să răspundă unei nevoi identificate în comunitate pentru dezvoltarea unei competențe. La adresa <https://www.amenetwork.org/> găsiți Asociația pentru educație morală un forum interdisciplinar, o posibilă resursă pentru proiect. Consultați pe site și Jurnalul de educație morală.

Bibliografie

- Albu, E. (2007). *Psihologia Vârstelor* (suport de curs). Universitatea „Petru Maior”, Târgu-Mureș, Departamentul IFRD
- Cocoradă, E. (2007). *Psihologie educațională. Curs pentru învățământul deschis la distanță* (suport de curs). Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Delors, J. (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Ed. Polirom.
- Härkönen, U. (2017). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. „Scientific Articles of V International Conference PERSON.COLOR.NATURE. MUSIC.” October 17-21, 2007. http://www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner_in_%20English_07_sent.pdf
- Hamachek, D.E. (1965). *The Self in Growth. Teaching and Learning. Selected Readings*. Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs, N.J.
- Luca, M. (2010). *Psihologia personalității*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Roth, W-M., Jornet, A. (2017). *Understanding Educational Psychology. A Late Vygotskian, Spinozist Approach*. Springer International Publishing Switzerland.
- Santrock, J. W. (2018). *Educational Psychology*. New York: McGraw – Hill Education.
- Schacter, D., Gilbert, D., Nock, M., Wegner, D. (2020). *Psychology*. Fifth Edition. New York: Worth Publishers. www.launchpadworks.com.
- Slavin, R. (2018). *Educational Psychology: theory and practice*. Pearson.
- Szulevicz, T., Tanggaard, L. (2017). *Educational Psychology Practice. A New Theoretical Framework*. Springer International Publishing Switzerland.
- Usaci, D. (2010). *Psihologia vârstelor* (suport de curs). Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Thirteenth edition. Pearson Education.

Unitatea de învățare 4.

DIVERSITATEA ÎN CÂMPUL EDUCAȚIONAL. CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Autor: Lect. dr. Nicoleta Raluca Lupu

Cuprins

4.1. Introducere.....	63
4.2. Obiectivele unității de învățare	64
4.3. Diversitate în învățare	64
4.3.1. Teoria inteligențelor multiple	64
4.3.2. Stiluri diferite de învățare	69
4.3.3. Elevii cu cerințe educaționale speciale	72
4.3.4. Elevii supradotați	75
4.4. Diversitate în dezvoltarea limbajului	81
4.4.1. Bilingvismul	81
4.4.2. Dialecte diferite	83
4.5. Diversitate socio-economică, culturală și etnică	84
4.5.1. Diversitatea culturală	84
4.5.2. Diferențe economice și sociale	85
4.5.3. Diferențe etnice, rasiale, de gen	88
4.6. Educația multiculturală. Mediul incluziv	92
Rezumat	96
Bibliografie	97



4.1. Introducere

Elevii sunt diferiți. Ei diferă în ceea ce privește etnia, rasa, genul, cultura, clasa socială și limba de origine. Ei diferă în ceea ce privește inteligența, stilul de învățare. Unii au dizabilități, iar alții sunt

supradotați. Aceste diferențe influențează adaptarea școlară a elevilor, performanța lor academică, motivația școlară, modalitatea de predare și învățare, gestionarea corectă sau nu a diversității din câmpul educațional având ca finalitate, fie succesul, fie eșecul sau abandonul școlar.



4.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să descrie strategii prin care profesorii pot aplica Teoria Inteligențelor Multiple în clasă;
- să argumenteze importanța cunoașterii de către profesori a stilurilor de învățare ale elevilor;
- să descrie strategii de lucru pentru elevii cu cerințe educative speciale;
- să identifice caracteristicile elevilor supradotați;
- să identifice caracteristicile profesorului care predă unui elev supradotat;
- să descrie strategii de lucru pentru elevii supradotați.



4.3. Diversitate în învățare

4.3.1. Teoria inteligențelor multiple

„Este vital să recunoaștem și să îmbogățim toate tipurile existente de inteligență și toate combinațiile acesteia. Toți suntem, în mare măsură, diferiți unul de altul pentru că posedăm diverse combinații de inteligențe. Dacă recunoaștem acest fapt, cred că vom avea cel puțin o șansă mai bună de a ne ocupa în mod adecvat de multe probleme cu care ne confruntăm în această lume”. Howard Gardner



Exprimați-vă părerea cu privire la afirmația de mai sus. Argumentați răspunsul.

Tipuri de inteligență și strategii de predare

În 1904, ministrul învățământului din Paris i-a cerut psihologului francez Alfred Binet să dezvolte un mod de a afla ce elevi din clasa primară erau expuși riscului de eșec școlar , astfel încât aceștia să poată primi o atenție mai mare. Din eforturile lor au rezultat primele teste de inteligență. inteligența putând fi măsurat în mod obiectiv și redusă la un singur număr sau scor „IQ”.

După aproximativ 80 de ani de la dezvoltarea primelor teste de inteligență, un psiholog de la Harvard, Howard Gardner, le contestă. În teoria sa, „Teoria inteligențelor multiple”, Gardner a căutat să lărgască sfera potențialului uman dincolo de limitele scorului IQ. El a pus sub semnul întrebării validitatea determinării inteligenței prin practica de a scoate indivizii din mediul lor natural de învățare și de a le cere să facă izolat sarcini pe care nu le-au mai făcut până acum. În schimb, Gardner a sugerat că inteligența are mai mult de-a face cu capacitate de a rezolva probleme și modelarea produselor într-un context bogat și naturalist, grupând capacitățile în opt categorii cuprinzătoare sau „inteligențe”:

- *Lingvistică*: capacitatea de a folosi cuvintele în mod eficient, fie oral (de exemplu, ca povestitor, orator sau politician), fie în scris (de exemplu, ca poet, dramaturg, editor sau jurnalist). Această inteligență presupune abilitatea de a manipula sintaxa sau structura limbajului, fonologia sau sunetele limbajului, semantica sau semnificațiile limbajului, precum și dimensiunile pragmatice sau utilizările practice ale limbajului. Unele dintre aceste utilizări includ retorica (folosirea limbajului pentru a-i convinge pe alții să ia un anumit curs de acțiune), mnemonica (utilizarea limbajului pentru a ne aminti informațiile), explicația (utilizarea limbajului pentru a informa) și metalimbajul (utilizarea limbajului pentru a vorbi despre sine).

Strategii de predare și învățare: povestirea, brainstorming, înregistrarea, scrierea unui jurnal, scrierea și publicarea lucrărilor în ziarul școlii.

- *Logico-matematică*: capacitatea de a utiliza numerele în mod eficient (de exemplu, ca un matematician, contabil fiscal sau statistician) și să raționeze bine (de exemplu, ca un om de știință, programator sau logician). Această inteligență presupune o sensibilitate mai mare la tipare și relații logice, afirmații și propoziții de tipul dacă-atunci, cauză-efect, funcții și alte abstracții conexe. Tipurile de procese specifice inteligenței logico-matematice includ clasificarea, inferența, generalizarea, calculul, și testarea ipotezelor.

Strategii de predare și învățare: calcule și cuantificări, clasificări și categorizări, întrebarea socratică, euristica, gândirea științifică

- *Spațială*: cuprinde abilitatea de a percepe lumea din punct de vedere vizual-spațială cu acuratețe (de exemplu, ca vânător, cercetaș sau ghid) și de a efectua transformări asupra acestora acestor percepții (de exemplu, ca decorator de interior, arhitect, artist sau inventator). Această inteligență implică sensibilitate la culoare, linie, formă, spațiu și relațiile care există între aceste elemente. Include capacitatea de a vizualiza, de a reprezenta grafic ideile vizuale sau spațiale și de orientare în mod corespunzător într-o matrice spațială.

Strategii de predare și învățare: vizualizarea, indicații prin culoare, imagine-metaforă, simboluri grafice.

- *Kinestezic corporală*: reprezintă modul de utilizare a întregului corp pentru a exprima ideile și sentimentele (de exemplu, ca actor, mimă, sportiv sau dansator) și folosirea mâinilor pentru a produce sau transforma lucruri (de exemplu, ca meșter, sculptor, mecanic sau chirurg). Această inteligență include abilități precum coordonarea, echilibrul, dexteritatea, forța, flexibilitatea și viteza.
Strategii de predare și învățare: gesturi, mișcări, manipularea obiectelor, utilizarea propriului corp.

- *Muzicală*: capacitatea de a percepe (precum un pasionat de muzică), de a discrimina (precum un critic de muzică), de a

transforma (precum un compozitor) și de a exprima (precum un interpret) forme muzicale. Această inteligență include sensibilitate la ritmul, tonul sau melodia, timbrul sau culoarea tonului unei piese muzicale. Poate avea o înțelegere figurală (globală) sau „de sus în jos” (intuitivă) a muzicii, o înțelegere formală (analitică) sau „de jos în sus” (tehnică) sau chiar pe ambele.

Strategii de predare și învățare: ritmuri, rime, melodii, tonuri muzicale, fundal muzical.

- *Interpersonală:* constă în abilitatea de a percepe și de a face distincții între stările de spirit, intențiile, motivațiile și sentimentele ale altor persoane. Acesta poate include sensibilitate la expresii faciale, voce și gesturi; capacitatea de a discrimina între multe tipuri diferite de indicii interumane, dar și abilitatea de a răspunde eficient la aceste indicii într-un mod pragmatic (de exemplu, o persona influențează un grup de oameni să urmeze o anumită linie de acțiune).

Strategii de predare și învățare: jocuri de rol, lucru în echipă.

- *Intra-personală:* implică cunoașterea de sine și capacitatea de a acționa adaptativ asupra acestor cunoștințe. Această inteligență include o imagine exactă despre sine (punctele forte și limitele), conștientizarea stării de spirit, intențiilor, motivațiilor și capacitatea de autodisciplină, înțelegere față de propria persoană.

Strategii de predare și învățare: reflecție, stabilirea obiectivelor, exprimarea emoțiilor, opiniilor.

- *Naturalistă:* deținătorul acestui tip de inteligență are capacitatea de a recunoaște și clasifica numeroase specii – flora și fauna și o mai mare sensibilitate la fenomenele naturale (de exemplu, formațiuni de nori, munți etc.).

Strategii de predare și învățare: plimbări în natură, experimente naturale, prezența animalelor și a plantelor în clasă (Armstrong, 2009).



Selectați trei strategii din cele enumerate mai sus care vă intrigă și pe care nu le-ați folosit sau întâlnit deja în sala de clasă. Documentați-vă despre aceste strategii și descrieți exact modul în care veți aplica strategiile, făcând referire la grupul țintă, desfășurarea activității, resurse temporale, materiale. Evaluați rezultatele. Ce dificultăți credeți că puteți întâmpina? Cum ați modifica fiecare strategie în viitor pentru a o face mai reușită?

Cum puteți aplica Teoria Inteligențelor Multiple în clasă?

1. Abilități verbale

Citiți copiilor și lăsați-i să vă citească, vizitați biblioteci și librării cu copii și rugați copiii să rezume și să recite o poveste pe care au citit-o.

2. Abilități matematice

Jucați jocuri de logică cu copiii, fiți în căutarea unor situații prin care copiii să înțeleagă numerele și rolul rol în viața cotidiană, mergeți cu copiii în excursii, la laboratoare de calculatoare, muzee de știință și exponate de electronică.

3. Abilități spațiale

Mergeți cu copiii la muzee de artă, plimbări. Când se întorc în clasă, rugați-i să vizualizeze unde au fost și apoi desenați o hartă a experiențelor lor.

4. Abilități corporal-kinestezice

Oferiți-le copiilor oportunități de activitate fizică și încurajați-i să participe, oferiți zone în care copiii se pot juca în interior și în aer liber și încurajați copiii să participe la activități de dans.

5. Abilități muzicale

Oferiți-le copiilor posibilitatea de a cânta la instrumente muzicale, de a face muzică și ritmuri împreună folosind voci și instrumente și duceți copiii la concerte.

6. Abilități intra personale

Încurajați-i pe copii să aibă hobby-uri și interese, să asculte sentimentele copiilor și să le ofere feedback și rugați copiii să țină un jurnal sau un album al ideilor și experiențelor lor.

7. Abilități interpersonale.

Încurajați copiii să lucreze în grupuri, ajutați-i pe copii să-și dezvolte abilitățile de comunicare.

8. Abilități naturaliste

Creați un centru de învățare naturalist în sala de clasă, implicați copiii în activități naturaliste în aer liber, cum ar fi să faceți o plimbare în natură sau să adoptați un copac, și rugați copiii să facă colecții de floră sau faună și să le clasifice (Campbell, Campbell, & Dickinson, 2004 apud Santrock, 2016)



Să presupunem că sunteți pe cale să predați unui grup de copii pentru prima dată și v-au fost înmânate scorurile obținute de fiecare copil la testul de inteligență. Ai ezita să te uiți la scoruri? De ce da sau de ce nu?

4.3.2. Stiluri diferite de învățare

Dacă inteligența se referă la abilitatea de a rezolva o problemă, de a face față unor sarcini, situații, stilurile de învățare și gândire nu sunt abilități, ci, mai degrabă, modalități preferate de a-ți folosi abilitățile (Sternberg, 2015).

Stilul impulsiv/reflexiv

Stilurile impulsiv/reflexiv implică tendința unui elev, fie de a acționa rapid și impulsiv, fie de a-și lua mai mult timp pentru a răspunde și a reflecta asupra acurateței unui răspuns (Kagan, 1965). Elevii impulsivi fac adesea mai multe greșeli decât elevii reflexivi. Cercetările

privind impulsivitatea/reflecția (Jonassen & Grabowski, 1993 apud Santrock, 2016) arată că elevii reflexivi sunt mai predispuși decât studenții impulsivi să se descurce bine la următoarele sarcini: amintirea informațiilor structurate; înțelegerea lecturii și interpretarea textului; rezolvarea problemelor și luarea deciziilor. Elevii reflexivi sunt, de asemenea, mai predispuși decât elevii impulsivi să-și stabilească propriile obiective de învățare și să se concentreze pe informații relevante. Studenții reflexivi au, de obicei, standarde mai ridicate de performanță. Deși elevii reflexivi învață mai eficient și se descurcă mai bine în școală decât elevii impulsivi, unii copii reflexivi au dificultăți în a finaliza sarcina deoarece se gândesc prea mult. Profesorii îi pot încuraja pe acești copii să-și păstreze orientarea reflexivă, dar să ajungă la soluții mai oportune.

Pe elevii impulsivi, profesorii îi pot ajuta prin adoptarea următoarelor strategii:

1. Monitorizați elevii din clasă pentru a determina care dintre ei sunt impulsivi
2. Discutați cu elevii impulsivi despre cum să-și facă timp să se gândească la un răspuns înainte de a răspunde.
3. Încurajați cursanții să evidențieze informațiile noi în timp ce lucrează cu ele.
4. Ajutați cursanții să-și stabilească standarde înalte de performanță
5. Complimentați studenții pentru îmbunătățirea stilului de învățare.
6. Ghidați cursanții în crearea propriului plan de reducere a impulsivității (Santrock, 2016).

Stilul profund/de suprafață

Stilurile profunde/de suprafață implică modul în care elevii abordează materialele de învățare. Fac acest lucru într-un mod care îi ajută să înțeleagă semnificația materialelor (stil profund) sau pur și simplu răsfoiesc ceea ce trebuie învățat (stil de suprafață) (Marton, Hounsell, & Entwistle, 1984 apud Santrock, 2016)?

Elevii care abordează învățarea cu un stil de suprafață nu reușesc să lege ceea ce învață într-un cadru conceptual mai larg. Ei tind să învețe într-un mod pasiv, adesea memorând informații. Elevii cu un stil profund de învățare sunt mai predispuși să construiască în mod activ ceea ce învață și să dea sens informațiilor. Astfel, elevii profunzi sunt mai predispuși să fie auto-motivați să învețe, în timp ce elevii de suprafață sunt mai predispuși să fie motivați să învețe din cauza recompenselor externe, cum ar fi notele și feedback-ul pozitiv din partea profesorului (Snow, Como, & Jackson, 1996 apud Santrock, 2016).

Pe elevii superficiali în învățare, profesorii îi pot ajuta prin adoptarea următoarelor strategii:

1. Monitorizați elevii pentru a determina care dintre ei folosesc stilul de suprafață.
2. Discutați cu cursanții despre importanța de a merge dincolo de memorarea materialului.
3. Încurajați-i să conecteze ceea ce învață acum cu ceea ce au învățat în trecut.
4. Adresați întrebări și oferiți teme care le cer cursanților să încadreze informațiile într-un cadru mai larg. De exemplu, în loc să le ceri studenților să numească capitala unui anumit stat, întreabă-i dacă au vizitat capitala și care au fost experiențele lor, ce alte orașe se află în apropiere
5. Explorați subiectele în profunzime și vorbiți despre modul în care informațiile pe care le discutați se încadrează într-o rețea mai mare de idei.
6. Evitați să puneți întrebări care necesită răspunsuri scurte. În schimb, adresați întrebări care le cer cursanților să proceseze profund informații.
7. Conectați lecțiile cu activitățile practice din viața cotidiană. (Santrock, 2016).

Stilul optimist/pesimist

Stilurile optimist/pesimist implică o perspectivă pozitivă (optimistă) sau negativă (pesimistă) asupra viitorului. Seligman (2007) a descris modul în care părinții, profesorii și antrenorii pot insufla optimism copiilor, despre care susține că îi ajută să devină mai rezistenți, mai puțin susceptibili de a deveni deprimați și mai predispuși să reușească din punct de vedere academic.

Interesul a fost îndreptat spre aplicarea conceptului de optimism academic în predare (Sezgin & Erdogan, 2015). Acest concept subliniază faptul că rezultatele academice pozitive vor apărea dacă profesorii (1) cred că pot face o diferență în realizările academice ale studenților lor; (2) au încredere în elevi și părinți că vor coopera în acest obiectiv; și (3) cred în capacitatea lor de a depăși problemele și de a fi rezistenți în fața dificultăților (Hoy, Hoy, & Kurtz, 2008). Cercetătorii au descoperit că optimismul academic este legat de succesul academic al studenților (Fahey, Wu, & Hoy, 2010 apud Santrock, 2016)



De ce este important pentru un profesor să cunoască stilurile de învățare ale elevilor săi? De ce este important pentru un elev să-și descopere propriul stil de învățare? Argumentați răspunsul.

4.3.3. Elevii cu cerințe educaționale speciale

Fiecare copil este special, unic. Doi copii nu pot fi, de exemplu exact la fel în modul lor de a învăța și de a se comporta, în ceea ce privește preferințele lor, abilitățile lor și motivația pentru învățare. Toți elevii ar trebui să beneficieze de programe adaptate, individualizate, în funcție de particularitățile lor de dezvoltare și nevoi educaționale. Cu toate acestea, școlile nu pot satisface practic nevoile precise ale fiecărui elev. Din motive

de eficiență, elevii sunt grupați în clase și li se oferă experiențe de instruire comune concepute pentru a oferi cel mai mare beneficiu celui mai mare număr de elevi la un cost moderat. Acest sistem funcționează destul de bine pentru marea majoritate a elevilor. Cu toate acestea, unii elevi nu se încadrează cu ușurință în această matriță. Unii elevi au dizabilități senzoriale sau fizice, cum ar fi pierderea auzului sau a vederii sau dizabilități ortopedice, fizice care le restricționează capacitatea de a participa la programul de educație generală la clasă fără asistență specială. Alți elevi au dizabilități intelectuale, tulburări emoționale sau de comportament sau dizabilități de învățare care le îngreunează învățarea în sala de clasă, fără asistență. În cele din urmă, unii elevi au talente atât de remarcabile încât profesorului îi este dificil să-i îndeplinească nevoile unice, fără ajutor. Pentru a beneficia de servicii de educație specială, un elev trebuie să se încadreze în cel puțin una dintre categoriile mai sus amintite (Slavin, 2018)

Profesioniștii din domeniul educației trebuie să evite utilizarea etichetelor într-un mod care stigmatizează elevii, îi dezumanizează, îi separă social de colegii lor sau încurajează discriminarea împotriva lor sub orice formă (Hehir, 2007). *Termenul de elevi cu nevoi speciale*, sau cerințe educative speciale (CES) poate fi folosit pentru a descrie orice persoană a cărei performanță fizică, mentală sau comportamentală este atât de diferită de normă – fie mai mare, fie mai mică – încât sunt necesare servicii suplimentare pentru a-și satisface nevoile (Slavin, 2018).

Termenii *dizabilitate* și *handicap* nu sunt interschimbabili. O dizabilitate este o limitare funcțională pe care o persoană o are și care interferează cu abilitățile fizice sau cognitive ale persoanei. Un handicap este o condiție impusă unei persoane cu dizabilități de către societate, mediul fizic sau atitudinea persoanei. De exemplu, un student care folosește un scaun cu rotile este handicapat de lipsa rampelor de acces (Friend & Bursuck, 2016 apud Slavin, 2018).

Programele de educație specială deservește copiii cu dizabilități în locul (în cadrul Centrului Școlar de Educație Incluzivă) sau în plus față de programul clasei din învățământul de masă.

Incluziunea înseamnă plasarea elevilor cu nevoi speciale în sălile de clasă din învățământul de masă pentru cel puțin o parte din timp. Includerea deplină a tuturor copiilor în clasele din învățământul de masă, cu asistență adecvată este de dorit. Cercetările au arătat că incluziunea este eficientă în creșterea nivelului de performanță al multor studenți, în special atunci când învățarea prin cooperare, sistemele de prietenie, meditațiile de la egal la egal, instruirea pe calculator, modificările în prezentarea lecției și formarea abilităților sociale sunt părți regulate ale învățării în clasă. Cercetările au arătat, de asemenea, că unele dizabilități, în special dizabilitățile de citire, pot fi prevenite prin programe de prevenire și intervenție timpurie. Profesorii din sălile de clasă incluzive își pot ajuta elevii cu dizabilități să reușească prin adaptarea conținutului, utilizarea unor strategii specifice de învățare (Slavin, 2018).

„Intentional teachers”

Profesorii asumați, responsabili caută în mod creativ modalități de a ajunge la fiecare dintre elevii lor. Aceștia creează medii incluzive și se angajează să încurajeze învățarea pentru toți. Astfel de profesori colaborează cu echipa multidisciplinară (profesorii din învățământul special, consilierii și alți profesioniști) pentru a satisface nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale și pentru a elabora planul de intervenție individualizat. Ei planifică cum să prevină problemele de învățare, comportamentale și emoționale, aplicând metode eficiente de predare și metode de gestionare a clasei de elevi. Ei țin evidența atentă a progresului elevilor, astfel încât să poată identifica dificultățile în învățare cât mai curând posibil și să intervină imediat. Ei își planifică lecțiile și activitățile didactice ținând cont de nevoile tuturor elevilor. Ei folosesc strategii precum meditații în grup mic, instruire asistată de calculator, strategii metacognitive, învățarea prin cooperare, tutoratul pentru a încuraja elevii să se ajute reciproc să învețe. În plus, ei ajută elevii talentați să-și atingă potențialul folosind strategii de accelerare și îmbogățire. De asemenea, găsesc modalități de a integra elevii izolați social în grupul lărgit (Slavin, 2018).



Extrageți din următoarele mărturii ale profesorilor strategii de lucru pentru elevii cu CES.

Din experiența profesorilor... (Santrock, 2016)

„...Punem copiii cu dizabilități de învățare să stea aproape de profesori în timpul lucrului... folosim cât mai multe avertismente de tranziție, astfel încât toți elevii să știe clar când trecem la o altă activitate... desfășurăm lecții vizuale și practice. A avea copii cu abilități diferite în școala noastră ...îi ajută enorm pe colegii lor ...să accepte și alți copii care nu sunt ca ei”. Valarie Gorham

„Tulburările de învățare au grade diferite și necesită adaptări individualizate pentru a ne asigura că toți elevii își ating potențialul maxim. O adaptare care ajută un student cu ADHD nu este o adaptare care va ajuta și un student cu dislexie. Unele dintre adaptările și modificările pe care le folosesc în clasa mea sunt ...organizatori grafici și dispozitive mnemonice... transmiterea informației prin mai multe modalități senzoriale.” Shane Schwarz

„Atunci când lucrez cu studenți cu dizabilități de învățare ofer asistență în organizare (coduri colorate pentru fiecare disciplină);... cadru structurat în clasă, ...discuții private, deschise cu elevul cu privire la dificultățile întâmpinate; menținerea unei rutine și a unui program consecvent la clasă (elevii cu tulburări de învățare, adesea sunt reticenți în ceea ce privește schimbarea)...” Felicia Peterson

„Cu elevii de liceu, mi se pare extrem de eficient ajutorul primit din partea colegilor ...este necesar să-i spuneți colegului ce să se aștepte sau cum să-l ajute pe celălalt cursant...” Sandy Swanson

4.3.4. Elevii supradotați

Cum îi recunoaștem?

Identificarea copiilor supradotați nu este întotdeauna ușoară, iar să predai unor astfel de copii poate fi și mai dificil. Unii elevi supradotați au note mici la școală, ceea ce face ca abilitățile lor să fie și mai greu de recunoscut (Woolfolk & Perry, 2015 apud Woolfolk, 2016).

Mary's Center for Gifted Education împarte elevii supradotați, în mai multe categorii, pornind de la măsurarea QI-ului: elevii talentați au

un scor peste 130 la testele IQ; foarte talentați, peste 145; excepțional de talentați, peste 160 și profund înzestrați, peste 175 (Kronholz, 2011).

Copiii care sunt cu adevărat talentați nu sunt elevii care pur și simplu învață repede cu puțin efort. Munca studenților care sunt talentați este originală, extrem de avansată pentru vârsta lor. Acești copii pot citi fluent cu puține instrucțiuni de la vârsta de 3 sau 4 ani. Ei pot cânta la un instrument muzical ca un adult iscusit, pot transforma o vizită la magazinul alimentar într-un puzzle matematic (Winner, 2000).

Caracteristicile elevului supradotat sunt prezentate în figura 4.1.:

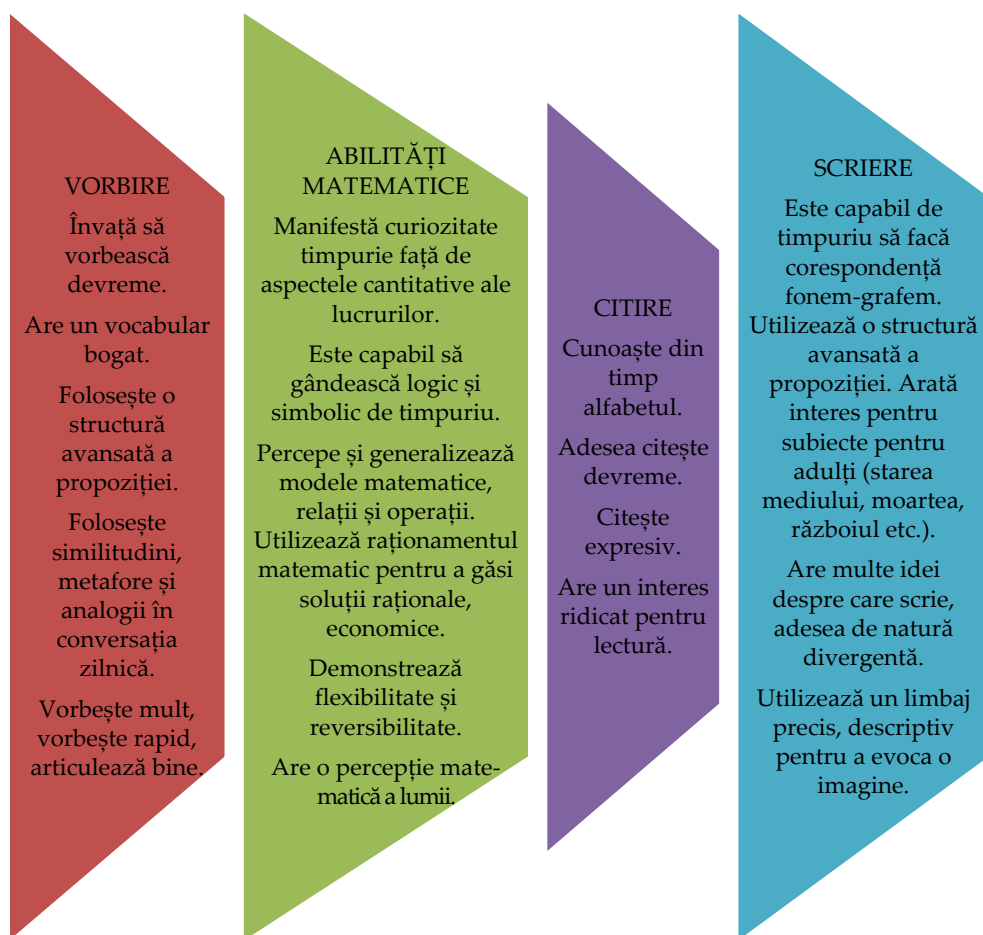


Fig. 4.1. Caracteristicile elevilor supradotați (Friend, 2014 apud Woolfolk, 2016)

Recunoașterea elevilor talentați care trăiesc în sărăcie

Problemele de sănătate, lipsa resurselor, lipsa de adăpost, temerile legate de siguranță și supraviețuire, responsabilitățile pentru îngrijirea altor membri ai familiei fac ca realizările la școală să nu fie observabile. Pentru a identifica elevii talentați, dar defavorizați din punct de vedere economic utilizați teste alternative de evaluare, fiți sensibili la diferențele culturale, economice, rasiale (Ford, 2000 apud Woolfolk, 2016).



Cu ce probleme se confruntă elevii supradotați? Exprimați-vă părerea!

Cu ce probleme se confruntă elevii supradotați?

Adolescenții talentați, în special fetele sunt mai predispuși să fie deprimați și atât fetele, cât și băieții pot fi plictisiți, frustrați și izolați. Copiii talentați pot fi nerăbdători cu prietenii, părinții și chiar cu profesorii care nu împărtășesc interesele sau abilitățile lor (Woolfolk & Perry, 2015 apud Woolfolk, 2016). 13.000 de studenți înzestrați au fost solicitați să numească un cuvânt pentru experiențele lor. Cel mai frecvent cuvânt a fost „așteptare”: așteaptă ca profesorii să meargă mai departe, așteaptă colegii de clasă să-i ajungă din urmă (Hardman et al., 2014 apud Woolfolk, 2016). Problemele de adaptare socială sunt cele mai grave probleme cu care se confruntă studenții supradotați (Kronholz, 2011).

Cum predai unui elev supradotat?

Programele pentru supradotați variază în funcție de scopul și obiectivele urmărite. Mai frecvent întâlnite și mai bine cunoscute sunt cele denumite „de accelerare a pregătirii”, „de îmbogățire a cunoștințelor” și „de dezvoltare a creativității”.

Dintre modalitățile uzuale de *accelerare* se amintesc: admiterea înainte de vârsta obișnuită în prima clasă elementară, parcurgerea a două clase într-un singur an școlar, absolvirea unui ciclu școlar într-un interval redus de timp, parcurgerea unor programe și module de învățare în

ordinea preferințelor, admiterea devansată în învățământul secundar și universitar, progres continuu și evaluări periodice pentru atestare etc. (Jigău, 1994).

Accelerarea nu înseamnă o pregătire superioară, aprofundată pentru o anumită etapă de școlarizare, ci doar o „escaladare” a etapelor într-un ritm propriu. Elevul dotat nu dobândește o cultură superioară față de cel obișnuit, ci doar un avans în timp, el putând accede mai devreme la o pregătire de specialitate, ceea ce este atât în interesul lui, cât și al societății.

Berar (2004) atrage atenția că accelerarea studiilor nu reprezintă o noutate în practica școlară, ea fiind prezentă în majoritatea sistemelor instructive moderne. În plus, aceasta nu reprezintă o soluție acceptabilă. Programele existente au un caracter general, sunt concepute pentru grupuri și situații tipice și mai puțin pentru cazuri restrânse sau individuale. Fiecare copil superior dotat sau talentat este unic, el trebuie sprijinit cu un program specific, individualizat.

Accelerarea prezintă și unele riscuri: lacune în conținutul învățării (mai ales în cazul disciplinelor „neinteresante”), neadaptarea socială și emoțională ca urmare a schimbării colectivului (clasei) de elevi, motiv pentru care decizia de accelerare nu se va limita doar la coeficientul de inteligență, ci se va ține cont și de aspectul emoțional, motivațional, condițiile de mediu sociocultural, dezvoltarea elevului supradotat din punct de vedere fizic și psihosocial (Berar, 2004).

Programele de îmbogățire oferă elevilor superior dotați și talentați posibilitatea de a aprofunda, de a obține informații suplimentare. Profesorul fie oferă informații mai ample, mai aprofundate despre temele și problemele prevăzute în programa disciplinei predate, fie că le sugerează teme și experimente noi, suplimentare. O altă cale de îmbogățire a cunoștințelor o reprezintă activitățile extrașcolare: cercuri științifice, participării la excursii documentare, campusuri de vacanță, concursuri locale sau naționale etc. Totodată, ei sunt îndrumați spre studiu individual, activități de cercetare-investigare, documentare,

cursuri facultative etc. Riscul în cazul acestui program este supraîncărcarea școlară, surmenajul, motiv pentru care elevii supradotați trebuie îndrumați, consiliați să-și planifice corect activitățile, să-și evalueze realist posibilitățile.

Majoritatea *programelor pentru stimularea potențialului creativ* urmărește dezvoltarea personalității elevilor și tinerilor, prin formarea atitudinilor și aptitudinilor creative. Ca surse și mijloace adecvate se folosesc: jocul, muzica, desenul, manifestările artistice de amatori, activitățile școlare, sportive, sociale etc. (Berar, 2004).

Hertzog (1998 apud Santrock, 2016) amintește de *clasele speciale* din școlile de masă, unde copiii sunt distribuiți în funcție de QI.



Ce avantaje sau dezavantaje prezintă formarea unor clase speciale? Argumentați răspunsul.

Caracteristicile profesorului care predă elevilor supradotați



Ce caracteristici trebuie să aibă un profesor care predă elevilor supradotați? Exprimați-vă părerea!

Bishop (1975) apud Stănescu (2002) a identificat următoarele caracteristici ale profesorului eficient pentru supradotați:

- Matur și experimentat;
- Cu un nivel de inteligență ridicat;
- Cu interese variate;
- Cu aspirații spre realizări de excepție;
- Cu abilitatea de a vedea lucrurile din punctul de vedere al elevului;
- Sistematic, ordonat, muncitor;
- Stimulativ, imaginativ, entuziast;
- Cu o atitudine încurajatoare.

Clark (1988) apud Stănescu (2002) consideră stima de sine ca fiind cea mai importantă caracteristică pe care trebuie să o aibă un profesor, această trăsătură presupunând următorii indicatori comportamentali:

- A fi empatic și a ști să-i inspire pe alții;
- A fi tolerant față de ambiguitate;
- A fi deschis, flexibil, inovativ, entuziast;
- A fi autentic, congruent, uman;
- A fi informat, alert cognitiv;
- A acorda valoare inteligenței, unicității, schimbării, actualizării sinelui.

Sory (1984) apud Stănescu (2002) pune accentul pe interacțiunea profesor-elev, principala caracteristică fiind aceea de facilitator al învățării, prin aceea că:

- Stabilește relații pozitive cu elevii supradotați;
- Este capabil să valorifice cantitatea și calitatea interacțiunii verbale;
- Este orientat spre proces;
- Utilizează în mod flexibil timpul și programul școlar, în funcție de nevoile elevilor;
- Furnizează un mediu adecvat studiului independent;
- Se simte responsabil pentru comportamentul supradotaților.

Whitlock și DuCette (1989) apud Stănescu (2002) amintesc de inter-relaționarea însușirilor personale și a celor profesionale:

- Entuziasm;
- Încredere în sine;
- Rol de facilitator;
- Aplicarea cunoștințelor;
- Orientat spre performanțele elevilor;
- Angajare în sarcina pedagogică;
- Flexibilitate, empatie, deschidere față de nou;
- Motivarea elevilor.

Torrance (1967) apud Stănescu (2002) scoate în evidență caracteristicile nedorite ale profesorului de supradotați:

- Autoritate;
- Atitudine defensivă;

- Presiune;
- Insensibilitate față de nevoile elevilor;
- Lipsă de energie;
- Inerție în plan intelectual;
- Lipsă de dăruire, dezinteres.



Pornind de la clasamente prezentate în figura 4.2., realizați propriul clasament cu cele mai importante caracteristici ale profesorului de supradotați. Exprimați-vă părerea! Mai sunt valabile aceste caracteristici pentru elevii de astăzi. Argumentați răspunsul! Propuneți alte caracteristici ale profesorului.

Holtgren și Seeley, 1982	Erlich, 1982	Khatena, 1992
1. matur, experimentat, încredere în sine	1. superioritate intelectuală sau talent	1. competență
2. capacitate intelectuală ridicată	2. empatie sau simpatie	2. drept și imparțial în raport cu elevii
3. interese intelectuale	3. acceptanță și creativitate	3. atent, simpatetic și sensibil la problemele elevului
4. orientare spre performanțe	4. pregătire	4. orientat spre realizarea deplină a potențialului
5. atitudini favorabile supradotaților	5. flexibilitate	5. stabilește și menține o atmosferă democratică
6. ordonat și sistematic	6. receptivitate și intuiție	6. comunică bucuria de a predă
7. stimulativ și imaginativ	7. capacitatea de a face față complexității	7. experimentat în arta și știința predării
8. simț al umorului sănătos	8. răbdare	8. încurajează dezvoltarea individuală
9. facilitator al învățării	9. simț al umorului	

Fig. 4.2. Ierarhia caracteristicilor profesorului pentru supradotați (Stănescu, 2002, p. 121)

4.4. Diversitate în dezvoltarea limbajului

4.4.1. Bilingvismul

Persoanele care pot comunica și pot scrie în două limbi diferite sunt considerate bilingve (Petitto, 2009). Unele definiții ale bilingvismului se

concentrează exclusiv pe comunicare: bilingvii vorbesc două limbi. Alte definiții sunt mai riguroase și definesc bilingvii ca adulți care își folosesc cele două limbi în mod eficient în viața lor de zi cu zi, ceea ce include și faptul că sunt biculturali (Petitto, 2009, p. 186).

Elevii bilingvi se confruntă adesea cu probleme de adaptare socială legate de biculturalism.

Cum pot ajuta profesorii elevii bilingvi?

1. Utilizați organizatori vizuali, hărți conceptuale pentru a ajuta elevii să organizeze informația.
2. Predați cunoștințe de bază relevante și concepte cheie.
3. Concentrați-vă pe cuvintele cheie din vocabular și utilizați aceste cuvinte în mod consecvent.
4. Oferiți feedback frecvent, scurt, clar. Folosiți cuvinte din prima limbă a cursantului atunci când puteți.
5. Concentrați-vă pe conținut, nu pe gramatică, sintaxă sau pronunție.
6. Asigurați-vă că anunțați cursanții când au succes.
7. Împărțiți sarcinile și activitățile în bucăți mai mici, cu feedback după fiecare „mușcătură”.
8. Păstrați elevii implicați
9. Utilizați lucrul în grupuri mici și perechi.
10. Creați situații în care elevii vorbesc pe larg.
11. Provocați studenții cu întrebări clare.
12. Acordați-le timp să se gândească și să scrie răspunsurile, poate în perechi.
13. Arătați respect autentic pentru cultura și limba elevilor.
14. Aflați mai multe despre experiența personală și lingvistică a elevilor dumneavoastră: Ce limbi sunt vorbite acasă? Ce școlarizare au primit în alte țări?
15. Aflați câteva cuvinte cheie în limbile elevilor.
16. Priviți diversitatea ca pe un avantaj (Miranda, 2008 apud Woolfolk, 2016)

4.4.2. *Dialecte diferite*

Garcia (2002, p. 218 apud Woolfolk, 2016) definește un dialect ca fiind „o varietate regională a unei limbi caracterizată prin gramatică, vocabular și pronunție distincte” Dialectele au reguli diferite în ceea ce privește pronunția, gramatica și vocabularul, dar este important să ne amintim că aceste diferențe nu sunt erori.

Cum pot profesorii să facă față diversității lingvistice în clasă?

În primul rând, ei trebuie să fie atenți la propriile stereotipuri negative posibile despre copiii care vorbesc un dialect diferit. În al doilea rând, învățătorii pot asigura înțelegerea repetând instrucțiunile, folosind cuvinte diferite sau să dea exemple. Cea mai bună abordare de predare pare a fi să se concentreze pe înțelegerea studenților și acceptarea limbii lor ca un sistem valid și corect (Woolfolk, 2016).



Anyon (2012, p. 2) a descris modul în care a realizat acest lucru în mod natural în clasa sa: Într-adevăr, am crezut că limba pe care elevii mei au folosit-o a fost inventivă și minunată. I-am pus pe elevii mei să scrie poezii și povești în limba lor. Apoi am tradus ce au scris în limba engleză, am vorbit despre diferențele dintre ceea ce au scris și modul în care am vorbit. În acest fel, modelele lingvistice au fost văzute ca fiind diferite, nu bune sau rele. Discuția despre necesitatea ca ei să învețe engleza pentru a se adapta a venit în mod natural din activitățile noastre, nu ca o impunere.



Gândiți-vă la propria școală. Ați avut colegi bilingvi? Cu ce dificultăți se confruntau? Cum au reacționat profesorii? Ce sugestii puteți oferi acum profesorilor în ceea ce privește lucrul cu elevii bilingvi?

4.5. Diversitate socio-economică, culturală și etnică

4.5.1. Diversitatea culturală

Există multe definiții ale culturii. Cele mai multe includ unele sau toate dintre următoarele: cunoștințe, abilități, reguli, norme, practici, tradiții, instituții (educaționale, juridice, religioase, politice etc.), limba și valorile, precum și arta, literatura, folclorul și artefactele care modelează și ghidează credințele și comportamentul indivizilor dintr-un anumit grup de oameni, produse și transmise din generație în generație (Cohen, 2009, 2010).

Cultura a fost comparată cu un aisberg. O treime din aisberg este vizibilă; restul este ascuns și necunoscut. Semnele vizibile ale culturii, cum ar fi costumele și tradițiile reflectă doar o mică parte din diferențele dintre culturi. Multe diferențe culturale sunt „sub suprafață”. Ele sunt prejudecăți și credințe implicite, chiar inconștiente (Sheets, 2005 apud Woolfolk, 2016).



Culturile diferă în ceea ce privește regulile de desfășurare a relațiilor interpersonale, de exemplu. În unele culturi, ascultătorii dau ușor din cap pentru a indica faptul că ascultă cu atenție. Membrii altor culturi ascultă stau cu ochii în jos, ca semn de respect. În unele culturi, persoanele cu statut înalt inițiază conversații și pun întrebări, iar persoanele cu statut scăzut răspund doar (Woolfolk, 2016).

Cum afectează diferențele culturale elevii?



De exemplu, mulți studenți asiatici provin dintr-o cultură care crede că a pune întrebări profesorului este nepoliticos și nepotrivit, deoarece interogatoriul implică faptul că profesorul nu și-a făcut treaba.

Un băiat de clasa a 9-a, care a ajuns recent în California din Mexic povestea: „Există atât de multă discriminare și ură. Chiar și de la alți copii din Mexic care au fost aici de mai mult timp. Nu ne tratează ca pe niște frați. Ei ne urăsc chiar mai mult. Vor să fie americani. Nu vor să vorbească cu noi în spaniolă; ei deja știu limba engleză și cum să acționeze. Dacă sunt cu noi, ceilalți îi vor trata ca pe niște imigranți, așa că încercă să ne evite”. (Olsen, 1988, p. 36 apud Woolfolk, 2016)



Oferiți exemple de situații în care diferențele culturale au afectat performanța academică și adaptarea școlară?



Oferiți exemple de situații în care diversitatea culturală devine oportunitate de învățare pentru toți elevii unei clase.

4.5.2. Diferențe economice și sociale

Conform Legii asistenței sociale nr.292/2011 „grupul vulnerabil desemnează persoane sau familii care sunt în risc de a-și pierde capacitatea de satisfacere a nevoilor zilnice de trai din cauza unor situații de boală, dizabilitate, sărăcie, dependentă de droguri sau de alcool ori a altor situații care conduc la vulnerabilitate economică și socială”.

Grupurile vulnerabile sunt:

- Persoane de etnie romă;
- Persoane cu dizabilități;
- Tineri peste 18 ani care părăsesc sistemul instituționalizat de protecție a copilului;
- Familiile monoparentale;
- Persoane aflate în detenție,
- Delincvenți juvenili, precum și familiile acestora;
- Persoanele dependente de droguri și de alcool

- Persoanele fără adăpost;
- Victime ale violentei în familie;
- Persoane afectate de boli (ex. HIV/SIDA, cancer etc.), precum și familiile acestora;
- Imigranți;
- Refugiați și persoane care solicita azil;
- Victime ale traficului de persoane;
- Alte grupuri vulnerabile: Copii în situație de risc; Persoane care au părăsit timpuriu școala; Persoane care trăiesc din venitul minim garantat; Persoane care locuiesc în comunități izolate etc.

Cum afectează sărăcia performanța academică a elevilor?

Sănătate, mediu și stres

Efectele negative ale sărăciei încep chiar înainte de nașterea unui copil. Familiile aflate în sărăcie au mai puțin acces la o bună îngrijire prenatală. Mamele sărace sunt mai susceptibile de a avea copii prematuri, iar pre-maturitatea este asociată cu multe probleme cognitive și de învățare. Copiii aflați în sărăcie sunt mai predispuși să fie expuși atât la droguri legale (nicotină, alcool), cât și la droguri ilegale (cocaină, heroină) înainte de naștere. Copiii ale căror mame iau medicamente în timpul sarcinii pot avea probleme cu organizarea, atenția și abilitățile lingvistice.

Copiii săraci sunt de patru ori mai predispuși să experimenteze stres din cauza evacuărilor, a lipsei de hrană, a supraaglomerării sau a deconectărilor de utilități. Stresul crescut este asociat cu creșterea absențelor școlare, scăderea atenției și a concentrării, probleme cu memoria și gândirea, reducerea motivației și a efortului, creșterea depresiei (Jensen, 2009 apud Woolfolk, 2016).

În primii ani, copiii aflați în sărăcie se confruntă cu niveluri mai ridicate de hormoni de stres decât copiii din clasa de mijloc și familiile bogate. Nivelurile ridicate ale acestor hormoni pot interfera cu fluxul de sânge din creier, pot scădea dezvoltarea conexiunilor sinaptice și pot epuiza aprovizionarea organismului cu triptofan, un aminoacid care

calmează comportamentele impulsive și violente (Hudley & Novak, 2007).

Familiile aflate în sărăcie rareori au acces la resurse educaționale de înaltă calitate. Copiii săraci citesc mai puțin și petrec mai mult timp uitându-se la televizor; au mai puțin acces la cărți, calculatoare, biblioteci, excursii și muzee (Kim & Guryan, 2010).

Stereotipuri. Eficacitate de sine scăzută

Deoarece elevii săraci pot purta haine mai vechi, pot vorbi într-un dialect sau pot fi mai puțin familiarizați cu cărțile și activitățile școlare, profesorii și alți elevi pot presupune că acești elevi nu sunt inteligenți. Profesorul poate evita să îi implice în activități, presupunând că nu cunosc răspunsul, să stabilească standarde mai mici. Astfel, așteptările scăzute devin instituționalizate, iar resursele educaționale puse la dispoziție acestor copii sunt inadecvate (Borman & Overman, 2004).

Așteptările scăzute din partea celorlalți, împreună cu o experiență educațională de calitate inferioară pot duce la un sentiment de neajutorare învățată.

Ce pot face profesorii?

1. Informați-vă cu privire la efectele sărăciei asupra învățării.
2. Înlocuiți mila cu empatia.
3. Comunicați cursanților că pot reuși.
4. Oferiți critici constructive, deoarece credeți că elevii dumneavoastră pot face o muncă de calitate.
5. Folosiți un limbaj incluziv – „clasa noastră”, „proiectele noastre”, „școala noastră”, „eforturile noastre”.
6. Identificați interesele și abilitățile lor.
7. Discutați cu ceilalți elevi.
8. Învățați cursanții cum să-și organizeze munca, să-și concentreze atenția sau să caute ajutor potrivit.
9. Dezvoltați abilitățile de gestionare a conflictelor.
10. Observați problemele de sănătate.

11. Diferențiați instrucțiunile, sarcinile școlare, evaluările (Jensen, 2009 apud Woolfolk, 2016).

4.5.3. Diferențe etnice, rasiale, de gen

Rasa se referă la trăsăturile fizice cu transmitere biologică, în timp ce etnia presupune comportamentul cu transmitere culturală.



Oferiți exemple de etnii. Oferiți exemple de rase. Exprimați-vă părerea: rasa și etnia se pot suprapune? Poți ascunde etnia, dar nu poți ascunde rasa?

Prejudecăți

Prejudecata este o generalizare rigidă și nedreaptă – o prejudecată – despre o întreagă categorie de oameni. Prejudecata este formată din credințe, emoții și tendințe spre anumite acțiuni.



De exemplu, aveți prejudecăți împotriva persoanelor supraponderale deoarece credeți că sunt leneșe (credință), vă simțiți dezgustați (emoție) și refuzați să le întâlniți (acțiune) (Aboud et al., 2012).

Prejudecățile pot fi pozitive sau negative; adică poți avea convingeri iraționale pozitive și negative despre un grup, dar termenul se referă de obicei la atitudini negative. Țintele prejudecăților au la bază rasa, etnia, religia, politica, poziția geografică, limba, orientarea sexuală, aspectul. Prejudecățile rasiale (rasismul) sunt omniprezente și nu se limitează la un singur grup.



Dați exemple de prejudecăți negative și pozitive din mediul școlar, atât din partea profesorilor, cât și din partea elevilor. Cum pot afecta aceste prejudecăți adaptarea școlară și performanța academică a elevilor?

Discriminarea

Discriminarea este tratamentul inegal al anumitor categorii de persoane.



Orange (2005 apud Woolfolk, 2016) a descris un profesor care a trimis acasă părinților o listă alfabetică a tuturor elevilor din clasă. Numele a trei elevi nu se aflau în lista dactilografiată, ci erau scrise de mână, în afara ordinii și pe partea laterală a foii. Doi dintre acești elevi erau latino și unul afro-american. Mama elevului afro-american a fost foarte supărată că fiul ei a fost cu adevărat „marginalizat” (scris pe margini pe listă).



1. Exprimați-vă părerea: este acesta un comportament discriminatoriu din partea profesorului? Este un comportament intenționat? Cum ar fi putut evita conflictul cu mama elevului?
2. Oferiți exemple de comportamente discriminatorii din partea profesorilor și din partea elevilor față de anumite grupuri de elevi.
3. Orice prejudecată poate duce la un comportament discriminatoriu? Argumentați răspunsul.
4. Discutați în grupuri mici. Oferiți soluții pentru a reduce prejudecățile și combate discriminarea din mediul școlar.
5. Lipsa de cunoaștere duce întotdeauna la discriminare. Exprimați-vă părerea.

Efecte ale discriminării asupra elevilor din alte grupuri etnice

- Scăderea imaginii de sine – elevul crede că nu merită să fie apreciat, nu mai are încredere în resursele sale;
- Agresiunea – elevul care simte discriminarea ca pe un act agresiv va răspunde în același mod, dezvoltându-și un sistem de apărare;
- Xenofobie – discriminarea care naște discriminare, copilul va percepe mediul exterior social ca fiind amenințător și va manifesta o atitudine de respingere;

- Stigmatul – experiențe dureroase din punct de vedere emoțional care vor conduce la stigmatizări;
- Reprimarea sentimentelor, emoțiilor, anestezia sentimentelor, până când copilul va fi incapabil să deosebească emoțiile negative de cele pozitive;
- Negarea apartenenței la propria identitate;
- Depresia;
- Pasivitate, pesimism, apatie, autocritică exagerată;
- Auto-marginalizare, izolare socială;
- Dependență de substanțe, tulburări alimentare ca urmare a reprimării sentimentelor, stigmatizării (Alexandrescu, n.d.).

Stereotipurile de gen reflectă impresii și credințe despre ce comportament este potrivit femeilor și bărbaților. Multe stereotipuri sunt atât de generale încât devin ambigue. Prejudecățile de gen sunt prezente în sălile de clasă.

Ce dovezi există că elevii defavorizați sunt băieții?

- Respectarea instrucțiunilor, respectarea regulilor sunt comportamente care sunt de obicei asociate cu fetele, mai degrabă decât cu băieții.
- Marea majoritate a profesorilor sunt femei, în special în școala primară. Acest lucru poate face mai dificil pentru băieți decât pentru fete să se identifice cu profesorii lor
- Băieții sunt mai predispuși decât fetele să fie identificați ca având probleme de învățare.
- Băieții sunt mai predispuși decât fetele să fie criticați.
- Personalul școlii tinde să stereotipeze comportamentul băieților ca fiind problematic.
- De la mijlocul anilor 1970, fetele au depășit numeric băieții în programe de excelență (Freeman & Garces-Bascal, 2015 apud Santrock, 2016).

Ce dovezi există ca elevii defavorizați sunt fetele?

- Băieții cer mai multă atenție; fetele sunt mai susceptibile de a aștepta în liniște rândul lor.

- În multe săli de clasă, profesorii petrec mai mult timp urmărind și interacționând cu băieții, în timp ce fetele lucrează și se joacă în liniște pe cont propriu.
- Băieții primesc mai multe instrucțiuni decât fetele și mai mult ajutor atunci când au probleme cu o întrebare.
- Profesorii oferă adesea băieților mai mult timp pentru a răspunde la o întrebare, mai multe indicii la răspunsul corect și încearcă în continuare dacă dau răspunsul greșit.
- Fetele și băieții intră în clasa întâi cu niveluri aproximativ egale de stimă de sine, dar până în anii de gimnaziu, stima de sine a fetelor este semnificativ mai mică decât cea a băieților (Robins et al., 2002).



Dați exemple de stereotipuri de gen întâlnite în clasă.

Reziliența în rândul elevilor vulnerabili

Statutul socio-economic scăzut nu condamnă în mod automat copiii la eșec. Mulți copii expuși riscului dezvoltă ceea ce se numește reziliență, capacitatea de a reuși în ciuda multor factori de risc. Elevii rezilienți se caracterizează prin stimă de sine ridicată, atitudini pozitive față de școală și motivație ridicată. Școlile care au contribuit la dezvoltarea rezilienței în rândul elevilor vulnerabili sunt instituții care oferă o comunitate școlară de susținere, un mediu sigur și ordonat și relații pozitive profesor-elev. De exemplu, elevii rezilienți au declarat că „majoritatea profesorilor mei ascultă cu adevărat ceea ce am de spus” (Borman & Overman, 2004).

Alți cercetători au identificat, de asemenea, caracteristici ale școlilor care promovează reziliența. Printre acestea se numără standarde academice ridicate (Gorski, 2013; Jensen, 2014; Parrett & Budge, 2012

apud Slavin, 2018), școli și clase structurate cu reguli clare (Pressley, Raphael, & Gallagher, 2004 apud Slavin, 2018) și participarea pe scară largă la activități after-school (Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006 apud Slavin, 2018).

„The intentional Teacher”

Profesorii asumați sunt conștienți și respectă diferențele dintre elevi, dar nu le folosesc ca scuze pentru a se aștepta la mai puțin de la elevii lor. Ei caută în mod proactiv strategii pentru a îmbunătăți rezultatele elevilor. Ei implică părinții și membrii comunității în activitatea didactică, în felul acesta conectându-se cu mediul cultural, lingvistic al elevilor. Ei caută voluntari pentru a ajuta la individualizarea instruirii pentru elevii lor. Ei examinează datele privind realizările elevilor pentru a stabili viitoare strategii de instruire și pentru a utiliza în mod eficient resursele materiale și temporale. Ei folosesc tehnologia pentru a individualiza instruirea. Ei insistă asupra tratamentului egal pentru toți, de către ei înșiși și de către toți cei din clasă. Ei învață despre și folosesc metode de educație multiculturală (Slavin, 2018).

4.6. Educația multiculturală. Mediul incluziv

„Trăim într-o lume multiculturală și educația trebuie adecvată acestei realități, iar pentru că, într-adevăr, educația este cheia schimbării și a progresului, copiii trebuie să beneficieze de toate informațiile necesare pentru a înțelege, respecta și aprecia diversitatea.” Gabriela Alexandrescu, Președinte Executiv, Salvați Copiii România



Exprimați-vă părerea cu privire la afirmația de mai sus. Argumentați răspunsul.

Educația multiculturală este o reformă școlară cuprinzătoare care contestă și respinge rasismul și alte forme de discriminare în școli și

societate și acceptă și afirmă pluralismul (etnic, rasial, lingvistic, religios, economic și de gen) (Nieto & Bode, 2012, p. 42 apud Woolfolk, 2016)

Educația multiculturală este mai mult decât o schimbare a programei școlare. Banks (2014) apud Woolfolk (2016) sugerează că educația multiculturală are cinci dimensiuni, modul în care sunt structurate conținuturile învățării, metoda de predare utilizată, lecțiile despre prejudecăți, perspectivele asupra cunoașteri, acestea și multe alte elemente contribuind la adevărata educație multiculturală:

- 1) *conținuturi ale învățării integrate*: exemple și conținut dintr-o varietate de culturi și grupuri pentru a ilustra concepte, principii, generalizări și teorii cheie din cadrul fiecărei discipline
- 2) *construirea cunoștințelor*: a ajuta elevii să înțeleagă modul în care cultura influențează cunoașterea
- 3) *reducerea prejudecăților*: identificarea acestora și determinarea modului prin care acestea pot fi modificate prin predare
- 4) *o cultură școlară responsabilă*: încurajarea participării la diverse activități școlare și extrașcolare a elevilor și personalului didactic, indiferent de etnie, grup social, rasă etc.
- 5) *o pedagogie a echității*: potrivirea stilurilor de predare cu stilurile de învățare ale studenților din diverse grupuri rasiale, culturale și sociale

Cadrele didactice trebuie să-și evalueze propriile atitudini înainte de a intra într-o clasă multiculturală, punându-și întrebări ca:

1. Aștept altceva de la copiii minoritari?
2. Cred că elevii de altă etnie vor avea rezultate mai slabe?
3. În prezența căror elevi mă simt mai bine?
4. Mă influențează modul în care sunt îmbrăcați copiii sau ce profesii au părinții lor?
5. Știu destul despre comunitatea elevilor, despre grupurile etnice din clasa mea? (Alexandrescu, n.d.)

Cursul de „Educație multiculturală” propus de Bernat (2006) poate fi predat în orice școală în cadrul curriculumului la decizia școlii, ca un curs opțional, fiind recomandat în special în școlile în care populația elevilor se caracterizează prin diversitate etnică. Prima parte a cursului prezintă grupurile etnice de pe teritoriul României, iar a doua parte a cursului prezintă teme care abordează integrat problematica diversității etnice. În ghidul metodologic al cursului sunt prezentate nouă metode de predare interactive și exemple de scenarii didactice: conversația euristică, explicația, dezbateră, lectura în perechi, mozaicul, brainstormingul, studiul de caz, metoda proiectelor.



Pornind de la exemplul extras din Bernat (2006), propuneți două teme (lecții) pentru cursul de Educație multiculturală, clasa a III-a și formulați competențele specifice care pot fi atinse prin predarea lecțiilor propuse.

Conținutul lecției	Competențe specifice care pot fi atinse prin predarea lecției respective
Mame și copii <ul style="list-style-type: none"> • Mama mea • Ce moștenim de la părinți • Identitate și etnie 	<ul style="list-style-type: none"> • Să enumere asemănări între părinți și copii; • Să identifice trăsături pe care le-au moștenit de la părinți; • Să motiveze de ce e bine ca un copil să asculte de părinți; • Să demonstreze de ce propria mamă este cea mai bună; • Să-și dezvolte sentimentul propriei identități în raport cu cea a familiei proprii.
Religia mea <ul style="list-style-type: none"> • Valori spirituale • Credință și comportament • Ce sărbătorim 	<ul style="list-style-type: none"> • Să precizeze religia familiei proprii; • Să descrie obiceiuri religioase ale familiei proprii; • Să recunoască în realitate biserici, obiecte de cult și simboluri religioase specifice; • Să respecte regulile de comportament într-un lăcaș de cult; • Să respecte dreptul la credință diferită al colegilor săi.

Mediul incluziv de învățare generează numeroase beneficii pentru toți subiecții implicați.

Gînu (2016) prezintă în tabelul 4.1. caracteristicile mediului de învățare din perspectiva tradițională și incluzivă.

Tabelul 4.1. Caracteristicile mediului de învățare (Gînu, 2016, p. 166)

Aspecte care creează mediul	Abordarea tradițională	Abordarea incluzivă
Relațiile	Distanțate Învățătoarea stă în fața copiilor, la distanță de aceștia, uneori – cu spatele la ei	Prietenoase și calde Învățătoarea se află lângă/ printre copii, le zîmbește și le apreciază eforturile Părinții sînt implicați în procesul educațional
Cine se află în clasă?	Învățătoarea și copiii care par să aibă abilități similare	Învățătoarea, copiii cu diferite abilități, alte persoane (părinții)
Aranjamente de mediu	Piese de mobilier (bănci, scaune) identice în fiecare clasă Toți copiii așezați în bănci Fetele de o parte a sălii de clasă, băieții – de cealaltă	Aranjamente diferite Fetele și băieții stau împreună: la mese, în cercuri pe podea, în alte formate
Materiale didactice/de învățare	Manuale, caiete, tablă	O mare varietate de materiale, folosite pentru diferite discipline școlare, confecționate din cele mai uzuale obiecte: ziare, postere, marionete, alte obiecte din viața cotidiană
Resurse	Învățătoarea interacționează cu copiii fără a folosi materiale de învățare adiționale	Învățătoarea planifică cu o zi înainte activitatea la clasă. Ea implică copiii prin faptul că le cere să aducă de acasă obiecte ajutătoare (și acestea nu costă nimic!)
Evaluare	Evaluări standardizate, de regulă, în scris	Evaluări autentice Observarea, analiza rezultatelor activității copiilor, aprecierea permanentă, încurajarea etc.



Pornind de la viziunile și valorile unui mediu incluziv prezentate de Gînu (2016) în Fig. 4.3., formulați recomandări pentru îmbunătățirea mediului incluziv la clasă și argumentați necesitatea acestora.

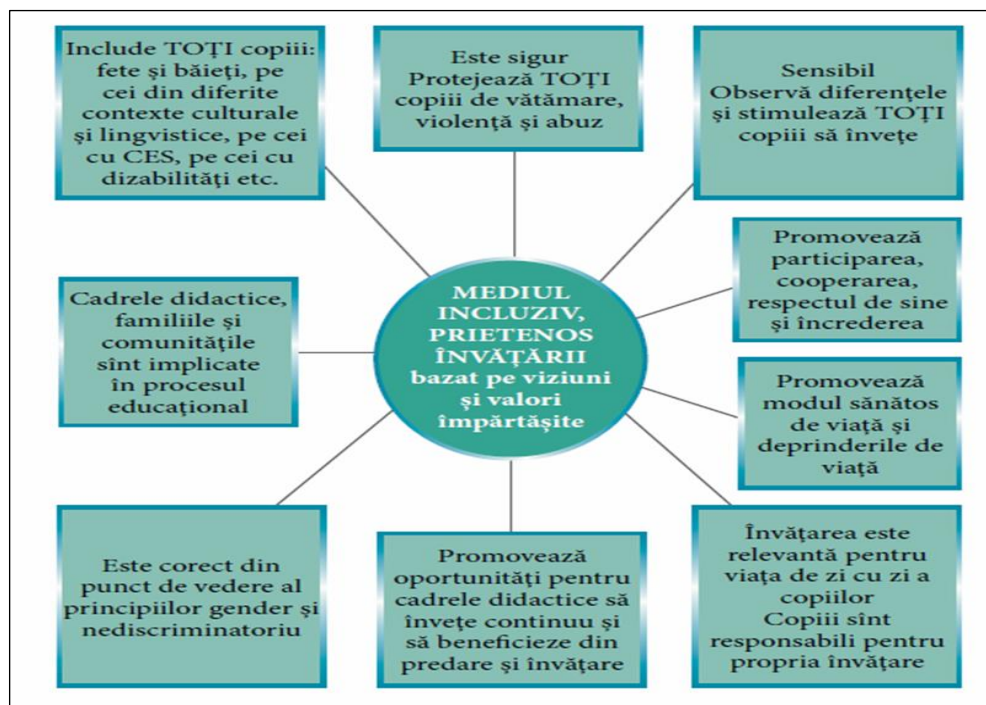


Fig. 4.3. Mediul incluziv prietenos (Gînu, 2016, p. 169)



Rezumat

Educația multiculturală contestă și respinge rasismul și alte forme de discriminare în școli și societate și acceptă și afirmă pluralismul (etnic, rasial, lingvistic, religios, economic și de gen). Elevii sunt diferiți nu numai în ceea ce privește etnia, rasa, genul, cultura, clasa socială și limba de origine, ci și în ceea ce privește inteligența, stilul de învățare. Este vital să recunoaștem și să îmbogățim toate tipurile existente de inteligență și toate combinațiile acestora: inteligența lingvistică, logico-matematică, spațială, corporală, muzicală, intra-personală, interpersonală, naturalistă. Dacă inteligența se referă la abilitatea de a face față unor sarcini, situații, stilurile de învățare și gândire sunt, mai degrabă, modalități preferate de a-ți folosi abilitățile: stilul impulsiv/reflexiv, stilul optimist/pesimist, stilul profund/de suprafață.

Elevii cu nevoi speciale, sau cerințe educative speciale (CES) sunt elevii a căror performanță fizică, mentală sau comportamentală este diferită de normă – fie mai mare (elevii supradotați), fie mai mică (elevii cu dificultăți de învățare), încât sunt necesare servicii suplimentare pentru a le satisface nevoile.

Profesorii asumați, responsabili caută în mod creativ modalități de a ajunge la fiecare dintre elevii lor. Aceștia creează medii incluzive și se angajează să încurajeze învățarea pentru toți. Incluziunea înseamnă plasarea elevilor cu nevoi speciale în sălile de clasă din învățământul de masă pentru cel puțin o parte din timp. Includerea deplină a tuturor copiilor în clasele din învățământul de masă, cu asistență adecvată este de dorit. Profesorii din sălile de clasă incluzive își pot ajuta elevii cu dizabilități să reușească prin adaptarea conținutului, utilizarea unor strategii specifice de învățare.

Programele pentru supradotați variază în funcție de scopul și obiectivele urmărite. Mai frecvent întâlnite sunt programele „de accelerare a pregătirii”, „de îmbogățire a cunoștințelor”, „de dezvoltare a creativității” sau clasele speciale.

Statutul socio-economic scăzut nu condamnă în mod automat copiii la eșec. Mulți copii expuși riscului dezvoltă ceea ce se numește reziliență, capacitatea de a reuși în ciuda multor factori de risc. Profesorii asumați sunt conștienți și respectă diferențele dintre elevi, dar nu le folosesc ca scuze pentru a se aștepta la mai puțin de la elevii lor. Ei caută în mod proactiv strategii pentru a îmbunătăți rezultatele elevilor.

Bibliografie

- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., Noor, N. M., & the Una Global Evaluation Group. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32, 307–336.
- Alexandrescu, G. (coord.). (n.d.). *Educația multiculturală. Rromii în școală. Mic îndrumar metodologic*. Salvați Copiii, accesat la <https://www.salvaticopiii.ro/getattachment/09101d6d-e504-4d61-8dd5-210582ff2e3c/Educatie-multiculturala-Rromii-in-scoala.aspx>, 24.09.2021, 20:00.
- Anyon, J. (2012). Schools and poverty. *Teachers College Record*, 114, 1-3.

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligence in the Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Berar, I. (2004). Asistență psihopedagogică a copiilor superior dotați, „*Anuarul Institutului de Istorie George Barițiu din Cluj-Napoca*”, Series Humanistica, 7–18.
- Bernat, S.E. (2006). *Educație multiculturală. Ghid metodologic*. Cluj-Napoca: Fundația CRDE.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177–195.
- Cohen, A. B. (2009). Many forms of culture. *American Psychologist*, 64, 194–204.
- Cohen, A. B. (2010). Just how many different forms of culture are there? *American Psychologist*, 65, 59–61.
- Gînu, D. (2016). *Educația incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul Educației Incluzive centrate pe copil*. Vol. II. Chișinău.
- Hehir, T. (2007). Confronting ableism. *Educational Leadership*, 64(5), 8–15.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., & Kurtz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development.
- Hudley, C., & Novak, A. (2007). Environmental influences, the developing brain, and aggressive behavior. *Theory Into Practice*, 46, 121–129.
- Jigău, M. (1994). *Copiii supradotați*. București: Edit. Societatea Științifică și Tehnică.
- Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity and reading development in primary grade children. *Child Development*, 36, 609–628.
- Kim, J. S., & Guryan, J. (2010). The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology*, 102, 20–31.
- Kronholz, J. (2011). Challenging the gifted: Nuclear chemistry and Sartre draw the best and brightest to Reno. *Education Next*, 11(2), 1–8.
- Petitto, L. A. (2009). New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: Implications for education. *Brain, Mind, and Education*, 3, 185–197.
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracey, J.L., Potter, J., & Gosling, S.D. (2002). Age differences in self-esteem from age 9 to 90. *Psychology and Aging*, 17, 423–434.
- Santrock, J. W. (2016). *Educational psychology: theory and application to fitness and Performance*. New York: McGraw-Hill Education.
- Seligman, M.E.P. (2007). *The optimistic child*. New York: Mariner.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope, and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, 7–19.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational Psychology: theory and practice*. New York: Pearson.
- Stănescu, L.M. (2002). *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*. Iași: Polirom.
- Sternberg, R.J. (2015). Styles of thinking and learning: Personal mirror or personal image: A review of the malleability of intellectual styles. *American Journal of Psychology*, 128, 115–122.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159–169.
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Boston: Pearson.
- Legea Nr. 292/2011, accesat la https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/Legislatie/Asistenta-sociala-2018/Legea_asistentei_sociale_18012018.pdf, 24.09.2021, 14:00.

PERSONALITATEA ELEVULUI

Autor: Conf. dr. Laura David

Cuprins

5.1. Introducere.....	99
5.2. Obiectivele unității de învățare	100
5.3. Personalitatea – de la general uman la diferențe inter-individuale	100
5.4. Temperamentul	106
5.5. Conceptul de sine.....	112
Rezumat	119
Bibliografie.....	120



5.1. Introducere

Gândește-te puțin la tine. Ce fel de persoană ești? Ce te caracterizează? Cum reacționezi la situații necunoscute, periculoase sau care te avantajează? Răspunsurile la aceste întrebări sunt o serie de atribute, unele legate de aparența noastră fizică, altele de felul nostru de a fi sau de comportamentul pe care îl avem față de alte persoane. Etichetele respective nu sunt specifice doar nouă. Ele pot caracteriza și alte persoane, însă felul în care se combină la noi, alăturarea și inter-relaționarea lor este diferită de ceea ce apare la alte persoane și ne oferă unicitate. Răspunsurile la întrebările de mai sus descriu personalitatea unui individ, care este înțeleasă ca un ansamblu de trăsături și dispoziții relativ constante și consistente care se exprimă în comportament și atitudini. Definițiile personalității sunt numeroase (Luca, 2013) și fac

referire la organizarea internă a unor însușiri psihice într-o configurație unică și irepetabilă, însușiri care sunt rezultatul interacțiunii dintre componentele biologice (genele, funcționarea cerebrală, sistemul endocrin etc.) și a componentelor de mediu (resurse externe, condiții din mediul natural, mediul familial, școlar, interacțiuni cu covârșnicii etc.). În afară de personalitate, important pentru funcționarea noastră ca persoană este construirea sinelui care include credințele și propriile evaluări despre „cine sunt eu”, ca ființă autonomă și inimitabilă (Schaffer, 2005).

Această unitate de învățare se va centra pe aspecte ale personalității care au importanță în context academic și pe formarea conceptului de sine și a aspectelor valorice legate de sine. În exemple și exerciții focusul cade pe particularitățile grupului de copii și a activităților întâlnite în context școlar, ajutând viitorul cadru didactic să înțeleagă fațete ale personalității și să identifice mai ușor acțiuni menite să contribuie la dezvoltarea elevilor și optimizarea interacțiunilor cu aceștia.



5.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să definească personalitatea, conceptul de sine și stima de sine;
- să identifice și să descrie trăsături temperamentale;
- să exemplifice rolul temperamentului în sarcinile școlare;
- să propună acțiuni care să contribuie la menținerea sau creșterea stimei de sine;
- să exemplifice trăsături care sunt stabile.



5.3. Personalitatea – de la general uman la diferențe inter-individuale

Ca realitate cotidiană, personalitatea este omul viu, concret, real, așa cum este perceput de ceilalți sau cum se percepe el pe sine, ca sistem

de însușiri. Unicitatea lui este dată de potențialul ereditar, de constituția sa fizică, de istoria sa de viață, de capitalul de experiență înmagazinată, de filozofia sa proprie. Personalitatea nu este dată din naștere, ci se construiește progresiv, într-un raport care cuprinde datele biologice, psihologice, sociale și culturale. Cunoașterea personalității, fie că e vorba de auto-cunoaștere, fie de evaluarea acesteia de către alte persoane (specialiști sau nu în domeniul psihologiei), are ca scop descrierea unei persoane sau explicarea și predicția comportamentelor sale actuale sau viitoare, pentru o mai bună estimare a interacțiunilor dintre persoana în cauză cu mediul social, sau cum se raportează ea la învățare, situații de criză, supra sau subsolicitare etc. Ca urmare, abordarea personalității se face în prezent prin teorii și modele explicative ce țin de paliere diferite:

- *La nivel genetic* – pornind de la zestrea ereditară, pentru a înțelege ce trăsături au eritabilitate crescută și cum activarea genelor răspunde de funcționarea sistemului nervos, care, la rândul ei produce diferențe funcționale la nivel psihologic; AND-ul este o rețea de molecule organice comune speciilor, dar codul genetic și transcrierea acestuia la fiecare persoană are diferențe specifice.
- *La nivel neurofiziolog și biochimic* – în strânsă legătură cu predispoziția genetică se caută explicații ale diferențelor inter-individuale prin activarea sistemului endocrin și a neurotransmițătorilor.
- *La nivel evoluționist* – explică ceea ce este comun oamenilor, grupați în categorii (femei/ bărbați; asiatici/ europeni; tineri/ vârstnici), transmiterea caracteristicilor fiind rezultatul selecției naturale pe baza criteriului valorii adaptative pe care respectivele caracteristici le au pentru specie (de ex. altruismul).
- *La nivel de trăsătură* – înțelege ca o etichetă nominală (proprie oamenilor în general), care participă în rețeaua individuală de trăsături și este responsabilă de comportamentul persoanei. Poziția pe care o trăsătură o ocupă în rețea, precum și relațiile cu celelalte trăsături dau unicitatea persoanei. Fiecare individ e caracterizat de una – două trăsături cardinale, care sunt

dominante, urmate de 10-15 trăsături principale (de natură temperamentală sau caracterială) și zeci și sute de trăsături secundare (de fond), mult mai slab exprimate în comportament.

Schultz (1987, apud Luca, 2004) identifică 18 teorii distincte ale personalității, pe care le clasifică în categorii mai generale:

- Teoriile psihanalitice și neopsihanalitice (Freud, Jung, Adler, Horney, Fromm, Murray) văd dezvoltarea personalității ca fiind rezultatul conflictului între dorințele/ trebuințele/ pulsunile persoanei și constrângerile din mediu. Primii ani de viață sunt relevanți în formarea personalității, dezvoltarea fiind stadială și include stadii și la vârsta adultă.
- Teorii behavioriste și socio-cognitive (Skinner, Rotter, Bandura) explică personalitatea prin impactul feedbackului pozitiv sau negativ asupra comportamentului, întăririle pozitive (recompensele) susținând repetarea comportamentului, în timp ce întăririle negative (pedepse, retragerea de privilegii) conduc la evitarea comportamentului. Acești autori susțin că persoana ajunge cine este prin exersarea acestor feedbackuri, dar și prin autoreglare.
- Teorii umaniste (Rogers, Maslow) pun accent pe autenticitate și trebuința de auto-realizare, considerând că indivizii au o nevoie intrinsecă de a ajunge „cea mai bună versiune a lor”.
- Teorii cognitive (Kelly) menționează că fiecare individ este un „savant naiv” pentru că interpretează constant lumea externă și evenimentele la care participă, integrând apoi datele în constructe personale care îi conferă unicitate.
- Teoriile trăsăturilor (Allport, Cattell, Eysenck, Costa și McCrae, Gray, Tellegen) văd trăsătura ca o entitate nominală ce se manifestă asemănător în situații variabile, cu putere de predicție a comportamentelor viitoare, plecând de la constantele comportamentale deja evidențiate. Trăsăturile se grupează în factori, care au grad mare de generalitate, iar, după funcția lor se grupează în trăsături temperamentale, caracteriale și aptitudinale. Personalitatea, în sens restrâns, se referă doar la trăsăturile

temperamentale și caracteriale, iar în sens larg are toate cele 3 laturi: temperament, aptitudini, caracter.



Exemple de trăsături

- **Temperamentale:** vioi, sociabil, calm, calculat, impulsiv.
- **Aptitudinale:** inteligent, memorează ușor, se exprimă verbal cursiv, cu ușurință, talentat la muzică.
- **Caracteriale:** politicos, punctual, onest, dezordonat, suspicios.
- **Modelul Big Five (5 factori):** extraversie, nevrotism, agreabilitate, deschidere spre experiență, conștiinciozitate.

Ce au în comun toate aceste teorii este că stipulează faptul că personalitatea este un sistem de invarianți interni, constanți în timp și transsituațional, dar în același timp modelabili. Datorită personalității, o persoană va reacționa similar în situații diferite, sau în momente diferite din viața ei, independent de factorii externi. Pe de altă parte, va putea să reducă sau să crească exprimarea unei trăsături în comportament, pentru a se ajusta cerințelor de mediu, cu alte cuvinte, personalitatea este modelabilă.



Exemple

O persoană veselă, optimistă, zâmbește des, e activă, se orientează pe aspectele pozitive ale situației și are aceste comportamente și la serviciu/școală și acasă și în prezent și acum 5 ani; pe de altă parte, dacă participă la un eveniment tragic, nu va zâmbi și nu va minimiza durerea sau tristețea.

O persoană conștiincioasă își va îndeplini sarcinile școlare sau de serviciu la timp, va fi ordonat, perseverent, ambițios, iar asta favorizează succesul școlar sau profesional; în viața de zi cu zi este mai meticulos, organizat și harnic.

O persoană deschisă spre experiență este curioasă, are inițiativă, adresează multe întrebări, se implică în activități noi, vizitează locuri noi, are interese multiple. Această deschidere se manifestă atât profesional/academic (și se asociază cu rezultate bune la școală) cât și în viața privată.

Există și critici la adresa teoriilor centrate pe trăsături, pentru că ce susțin ele este practic o simplificare a relației dintre trăsătură și comportament (Elevul nu și-a făcut tema pentru că este delăsător; delăsarea, sau conștiinciozitatea scăzută este privită ca o cauză a comportamentului elevului, dar fără să cunoaștem împrejurările (situația) riscăm să facem asumții greșite).

Mischel și Shoda (1995) atrag atenția că este foarte important să luăm în considerație și situația, dar nu doar ca factor extern, ci ca rezultat al interpretării ei de către persoana în cauză. Cu alte cuvinte, un individ se raportează la o situație pe baza experiențelor lui anterioare cu respectiva situație și face o interpretare cognitivă, dar și afectivă a acesteia. Cu alte cuvinte codează situația, iar acest cod interacționează cu predispozițiile lui de personalitate (sistem de trăsături) și permit manifestarea comportamentului. Autorii citați propun o teorie integrată numită CAPS (cognitive-affect personality system) în care unitățile care interacționează pentru a determina comportamentul sunt reprezentate de:

- Coduri (encodări) – constructe cognitive despre sine, oameni, evenimente, situații (interne sau externe);
- Așteptări și credințe – despre lume, consecințele unui comportament, eficacitatea de sine;
- Afecte – emoții, sentimente, răspunsuri și reacții fiziologice;
- Scopuri și sistem de valori – obiective, proiecte;
- Competențe și abilități de autoreglare – planuri și strategii de organizare a acțiunii.

Așadar, deși factorii interni (cum ar fi trăsătura) sunt importanți, personalitatea este rezultatul unor interacțiuni între substratul genetic (și biologic, larg) al persoanei, mediul și experiențele de viață acumulate, care favorizează o interpretare cognitiv-afectivă particulară a situației și conduc apoi la comportament.

La acestea se adaugă și alte principii ale funcționării psihice, precum cele menționate de Derlega și colaboratorii (1991, apud Luca, 2013), precum:

- Trăsăturile specifice se manifestă numai în situații relevante.
- Orice trăsătură se manifestă mai ușor în anumite situații decât în altele.
- Trăsătura unei persoane poate schimba situația.
- Indivizii caută activ situații concordante cu trăsăturile lor de personalitate (selecție situațională, evocare, manipulare).



Aplicații

Analizați un comportament propriu și încercați să identificați: trăsăturile care explică respectivul comportament, specificul situației în care s-a produs (noutate, prezența unor constrângeri, prezența altor persoane), judecățile pe care le-ați făcut cu privire la consecințele comportamentului, trăirile afective asociate, activarea sau nu a auto-controlului.

Pentru a rămâne la perspectiva interacționistă privitoare la dezvoltarea personalității, de actualitate este mai degrabă această viziune care recunoaște rolul eredității ca „furnizor” de material responsabil de substratul biologic al personalității, în timp ce mediul are rol de „modelator” al zestrei genetice. Interacțiunea dintre datul biologic și condițiile de mediu contribuie la dezvoltarea personalității.

Mediul acționează încă din viața intrauterină, prin expunerea fătului la nutrienții necesari, sau la factori teratogeni – medicamente, radiații, substanțe toxice, agenți infecțioși etc. Tot în această perioadă este importantă starea de sănătate a mamei, condițiile de igienă fizică și psihică de care beneficiază, activitățile pe care le desfășoară, pentru că toate acestea pot avea impact în dezvoltarea sarcinii.

La naștere și imediat după pot interveni factori de mediu ce țin de expulzie, hrană, condiții de locuit, responsivitatea mamei la nevoile sugarului.

Pe măsură ce copilul crește diversitatea factorilor de mediu cu care acesta interacționează și pot avea impact în dezvoltarea lui se diversifică.

Nu doar mediul familial, dar și cel larg, comunitar și chiar cultural pot avea consecințe.



Exemple – factori de mediu importanți în dezvoltarea personalității (Luca, 2013)

- zona de rezidență (rural, urban, tip de cartier) și calitatea condițiilor de locuit;
- statutul economic și social al familiei (venituri/ număr de membri; profesia părinților, nivelul lor de educație);
- relațiile intrafamiliale (părinți-copii, între frați); compoziția familiei (familie nucleară, familie extinsă, un părinte absent, familie monoparentală, părinți adoptivi, frați vitregi prin recăsătorirea părinților; copil cu părinți plecați la muncă în străinătate, încredințați rudelor).
- sistemul educațional (tip de școală, nivel, dotări, mod de evaluare);
- modele culturale, valori și cunoștințe transmise prin educație, prin credințe, atitudini; accesul la tehnologie și importanța acestora în viața de zi cu zi.



Aplicații

Gândește-te la tine și numește trei caracteristici de personalitate proprii. Ce argumente poți să prezinți legate de contribuția eredității, respectiv a mediului pentru cristalizarea lor? Ai moștenit aceste caracteristici? Au existat anumite condiții externe care au favorizat dezvoltarea lor? Formulează un răspuns în care să menționezi atât aspecte ereditare cât și de mediu responsabile de respectivele caracteristici de personalitate.



5.4. Temperamentul

Temperamentul este latura personalității responsabilă de reactivitatea noastră emoțională, capacitatea de autoreglare, nivelul de activism și sociabilitate, ce are o bază funcțională reprezentată de particularitățile anatomo-fiziologice ale sistemului nervos și a celui

endocrin. Este o constelație de însușiri ce se transpun în comportamente, ce pot fi identificate din perioada de sugar și care se mențin relativ constante pe parcursul vieții atunci când intensitatea lor este ridicată. Se consideră că temperamentul este înalt eritabil.

Clasificări ale temperamentului

O clasificare larg recunoscută a temperamentului la sugari și copii mici a fost făcută de Thomas și Chess (1991). Ei au împărțit sugarii în trei categorii în funcție de 9 criterii de comparație:

- Copiii calmi/ adaptabili: care au o reactivitate afectivă pozitivă, adaptabili, curioși, activi, care își stabilesc rutine sau răspund bine la rutină (hrană, somn); aproximativ 40% dintre copiii studiați se încadrau în această categorie
- Copiii dificili: iritabili, care plâng mult, se calmează greu, „protestează” la schimbare, sunt reactivi și la stimuli subtili (aproximativ 10% dintre copiii studiați)
- Copiii lenți/ dificil de activat: inhibați, reacționează la nou prin retragere, mai puțin activi, preferă rutina, par detașați de stimulii din mediu (aproximativ 15% dintre copii).

Restul de 35% nu se încadrau în nicio categorie anume, ceea ce înseamnă că nu manifestau răspunsuri potrivite, dar nici stabile pentru criteriilor avute în vedere.

O a doua clasificare a fost propusă de Kagan (1994) și colaboratorii (Kagan, Snidman, & Arcus, 1998) și împarte copiii în două clase, în funcție de răspunsul lor comportamental la introducerea unor stimuli necunoscuți, regularitatea reacțiilor fiziologice, plus măsurători ale activității sistemului limbic (dilatarea pupilei, ritmul cardiac, variația ritmului cardiac, tensiune musculară, concentrație de norepinefrină în urină). Cele două categorii sunt:

- Copii neinhibiți: activi, curioși, cu o activare simpatică moderată (30% dintre copii).

- Copii inhibați: timizi, se retrag, refuză să participe la activități și au o activare simpatică ce e specifică reacției de frică (15% dintre copii).

Cercetarea condusă de Kagan are o contribuție importantă și în a verifica constanța respectivelor trăsături în timp. Cercetarea lui a demonstrat că doar o parte a copiilor pot fi clasificați cu o destul de mare certitudine (45% din lot), dar și dintre aceștia, doar cei aflați la extrema categoriei rămân stabili în ani, iar cei care au manifestări moderate pot migra dintr-o categorie în alta, sau pot să nu mai îndeplinească criteriile de clasificare.

Buss și Plomin (1984), au propus trei dimensiuni pentru a defini temperamentul la copii și anume:

- Emoționalitatea – cantitatea de răspuns la stimulare manifestată sub formă de distres, furie sau teamă;
- Activismul – ritmul și vigoarea mișcărilor;
- Sociabilitatea – preferința pentru a fi singur sau în compania altora; inițierea contactului sau evitarea acestuia.

Rothbart și Bates (2006), propun alte trei dimensiuni, care sunt combinații ale celor anterioare sau aspecte menționate anterior de Thomas și Chess, însă la care accentul cade pe alte fațete:

- Extraversia: apropiere de ceilalți, dispoziții pozitive, activism;
- Afectivitate negativă: teamă, frustrare, tristețe, disconfort;
- Auto-reglare: adaptare, se implică în activități fără să piardă controlul entuziasmului; se liniștesc, își controlează impulsivitatea.

Când se discută temperamentul unui copil, se ține cont de toate dimensiunile implicate și se identifică interacțiunea dintre ele.



Exemple – dimensiuni temperamentale

- copil extravert, dar cu un nivel scăzut al auto-controlului și o afectivitate negativă scăzută este un copil dinamic, care deseori creează probleme

sau ajunge în situații riscante, care îi folosește pe ceilalți pentru a obține avantaje, poate fi agresiv și neascultător;

- copil cu extraversie scăzută, afectivitate negativă și auto-reglare ridicată este inhibat social, timid, reținut, temător, se cenzurează, este conștiincios.

Temperamentul joacă un rol important în felul în care socializează copiii, cum își internalizează regulile, de câtă energie dispun pentru a se implica în activități, cum gestionează incertitudinea, dezaprobarea, frustrarea. În funcție de predispozițiile temperamentale vom vedea copii care își fac prieteni cu ușurință, sunt dinamici și respectă regulile, au inițiativă, perseverează și sunt detașați chiar și atunci când alții îi dezaprobă. Alte predispoziții temperamentale favorizează timiditatea, comportamentul opozițional, calmul sau agresivitatea, teama sau curajul, perseverența sau delăsarea, ambiția sau prefăcătoria.

Odată cu înaintarea în vârstă, predispozițiile temperamentale se stabilizează, dar în același timp exprimarea lor comportamentală se modifică: emoționalitatea negativă nu se mai manifest prin plâns, ci prin anxietate, introversia nu mai apare ca izolare, ci ca prietenii puține, de durată și semnificative. De asemenea, copilul, ajuns adolescent sau tânăr adult este mai capabil de auto-reglare și se auto-monitorizează cu mai multă eficiență, chiar dacă face eforturi conștiente în această direcție. Astfel, tendințele temperamentale ce favorizează superficialitatea sau impulsivitatea pot fi modificate intenționat de persoana în cauză.

La adolescent și la adult putem discuta și clasificarea temperamentală clasică, propusă de Hipocrate, folosind însă criterii de actualitate, identificate și teoretizate de H. Eysenck (1967). Eysenck a fost preocupat să identifice legătura dintre funcționarea corticală și manifestările comportamentale și, după numeroase investigații ale parametrilor fiziologici, dar și ale descrierilor și auto-descrierilor realizate de persoane adulte, sănătoase, propune un model tridimensional al personalității:

- Extraversia – introversia: dimensiune legată de funcționarea sistemului reticulat activator ascendent (SRAA) – în care extraversia presupune activare corticală bazală redusă, pentru a

atinge optimul de funcționare caută stimulare externă (excesivă), iar introversia activare corticală bazală intensă, pentru a atinge optimul de funcționare evită stimulare externă (excesivă);

- Nevrotism – stabilitate emoțională: instabilitate emoțională (sistem limbic), în care nevrotismul presupune activare subcorticală intensă în prezență stimulilor emoționali (mai ales în situații stresante), răspuns comportamental (emoțional) excesiv în raport cu caracterul anxiogen (amenințător) al stimulilor, iar stabilitatea emoțională vine cu o activare subcorticală redusă în prezență stimulilor emoționali, răspuns comportamental (emoțional) adecvat sau chiar redus în raport cu caracterul anxiogen (amenințător) al stimulilor;

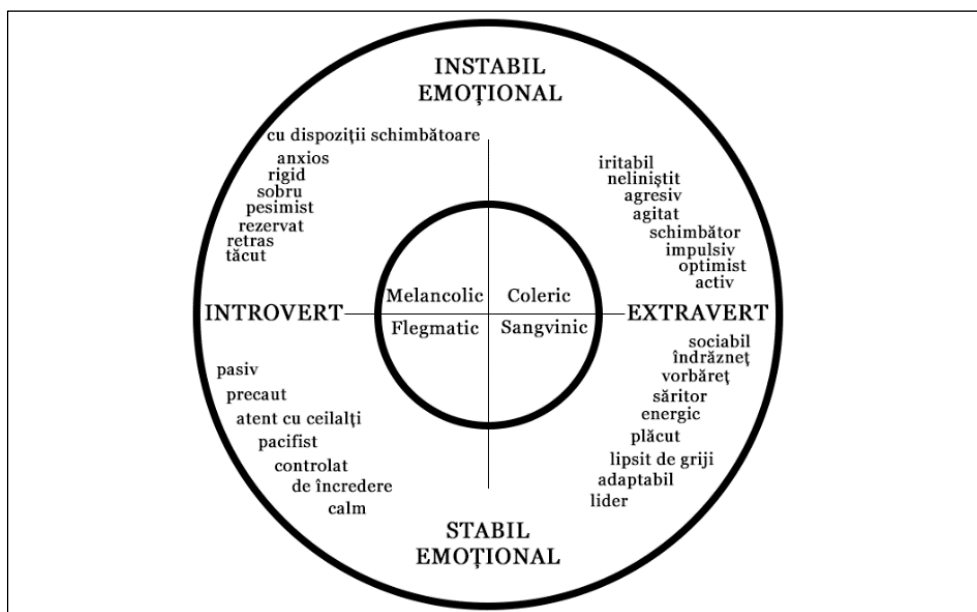


Fig. 5.1. Temperamentele în teoria lui Eysenck (după Gregory, 2000)

- Psihoticism: activism și agresivitate (sistem hormonal androgen), psihoticism înalt fiind caracterizat de agresivitate, egocentrism, lipsă de empatie, iar psihoticismul scăzut de empatie, interesele celorlalți mai mari decât interesele personale.

Doar primele două dimensiuni, combinate permit identificarea temperamentului clasic: sangvinic, coleric, flegmatic și melancolic.

Figura 5.1 prezintă caracteristicile ce descriu cele 4 temperamente și care rezultă din combinarea primelor 2 dimensiuni ale teoriei lui Eysenck.

După incursiunea printre clasificările temperamentului există riscul de a fi tentați să considerăm unele temperamente (sau dimensiuni temperamentale) ca fiind dezirabile, avantajoase sau „bune”, în timp ce altele sunt „rele”. În realitate, dimensiunile și însușirile temperamentale nu au valențe de tip bune/ rele. Ele sunt adaptative sau dezadaptative în funcție de potrivirea dintre situația/ contextul în care se află persona și predispozițiile temperamentale (Fox, 1998).



Exemple

- elevul sangvinic – preferă sarcinile de grup, la care accentul cade pe colaborare, este rapid și eficient, dar lucrează cu greșeli și se plictisește repede
- elevul coleric – are inițiativă, e săritor, entuziast, însă cu toleranță scăzută la frustrare, predispus spre conflicte interpersonale
- elevul flegmatic – preferă sarcinile monotone, e meticulos, perseverent, calm, însă lent și neîncrezător în sine
- elevul melancolic – e retras, analizează în detaliu sarcinile sau răspunsurile, capabil de reflecții personale de profunzime, dar obosește repede și nu e mai niciodată mulțumit pe deplin de munca lui.

O altă analiză care combină de această dată nivelurile celor trei dimensiuni ale personalității din viziunea lui Eysenck este prezentată de Center și Kemp (2003) și redată în tabelul 5.1., în care P= psihotism, E = extraversie și N= nevrotism.

Tabelul 5.1. Teoria tri-factorială a lui Eysenck și manifestări comportamentale la elevi

P	E	N	Manifestări comportamentale
scăzut sau mediu	mediu	scăzut sau mediu	Copil tipic, majoritatea elevilor
scăzut sau mediu	crescut	scăzut sau mediu	Sociabil și neinhibat
scăzut sau mediu	scăzut	scăzut sau mediu	Timid și inhibat

P	E	N	Manifestări comportamentale
scăzut sau mediu	mediu	crescut	Hiper-reactiv emoțional
scăzut sau mediu	scăzut	crescut	Anxios
scăzut sau mediu	crescut	crescut	Hiperactiv
crescut	mediu	scăzut sau mediu	Disruptiv și agresiv
crescut	scăzut	scăzut sau mediu	Retras și ostil
crescut	crescut	scăzut sau mediu	Foarte impulsiv
crescut	mediu	crescut	Agitat, neliniștit
crescut	crescut	crescut	Foarte agresiv
crescut	scăzut	crescut	Foarte anxios și foarte agitat



Aplicații

Selectați o disciplină școlară. Propuneți activități de învățare care să fie potrivite elevilor cu diferite temperamente.



5.5. Conceptul de sine

Conceptul de sine este imaginea pe care fiecare și-o formează despre el. E răspunsul la întrebarea „Cine sunt eu?” Conceptul de sine se formează pornind de la conștiința de sine (persoana ca individ autonom, cu identitate proprie) și se bazează pe reacția celorlalți la sine, atributele cu care ne descriu, ceilalți fiind ca niște oglinzi în care ne studiem reflexia, pe comparația cu ceilalți și pe rolurile pe care le exercităm în mediul social (Luca, 2004). Este o „imagine mentală” a cine suntem, care include cum ne vedem abilitățile și caracteristicile personale, credințele, atitudinile, valorile și așteptările noastre (Harter, 2006).

Conștiința de sine apare în jurul vârstei de 1 an și jumătate, când copilul se privește în oglindă și știe că imaginea reflectată acolo este el și nu un alt copil. Experimentele care au pus în lumină această conștientizare au fost foarte simple și amuzante. Copilului i s-a desenat o mică pată pe față și apoi a fost lăsat să se privească în oglindă. Dacă, văzând pata ducea mâna la obraz ca să o atingă era semn că știe că cel din

oglinză e el și pata e pe propria față. Dacă ducea mâna la oglindă, atunci nu se recunoștea. Un alt semn al formării conștiinței de sine este când se recunoaște în fotografii, spunându-și numele, sau se identifică cu pronumele personal de persoana întâi singular – „eu” și nu cu „tu”. Ambele achiziții se petrec tot în jurul vârstei de un an și jumătate (Bukatko, & Daehler, 2004; Schaffer, 2005).

Conceptul de sine se dezvoltă și el gradual, de la simplu la diferențiat, de la caracteristici fizice și obiective la caracteristici psihice, mai abstracte. Cu trecerea anilor devine mai stabil și mai realist, având o fațetă publică (care e afișată și poate fi cunoscută de oricine) și o fațetă intimă (doar pentru sine sau persoanele apropiate). Este, așadar, variabil, dar în același timp tot mai consistent în conținut.

Copiii între 2 ani jumătate și 6 ani se definesc prin judecăți categoriale („sunt băiat/ fată”, „am o mașinuță de pompieri”/ „am părul lung”) și prin ceea ce pot să facă sau ce preferă („știu să merg pe role”/ „pot să arunc mingea departe”/ „îmi place pizza”). Sinele este apreciat la un nivel foarte ridicat și se menține ridicat, de multe ori, chiar dacă pretenția este de cele mai multe ori nerealistă, exagerându-și competențele și prezentându-se celorlalți „ca cei mai cei”. La această vârstă, copiii sunt mai puțin receptivi la feedback și comentarii menite să le ajusteze conceptul de sine, ca urmare feedbackul primit de la adulți nu influențează prea mult comportamentul ulterior (Bukatko, & Daehler, 2004). Autoreglarea se realizează utilizând limbajul (vorbesc cu sine) și sunt capabili deja de a activa modalități de amânare a recompensei, fără însă a avea strategii sistematice (Mischel, & Mischel, 1983).

De la 7 ani în sus, spre 9-10 ani, copiii se compară cu ceilalți și aceste comparații contribuie la formarea conceptului de sine („alerg mai repede decât x”/ „sunt un/o prieten bun”/ „îmi place matematica”). Conceptul de sine este încă unul global, dar mai realist decât în anii precedenți, iar elevii sunt mai receptivi la feedback, mai ales dacă acesta este negativ. Țin cont de remarcile care nu îi pun în avantaj și se depreciază vizibil, ceea ce nu constituia o problemă în anii anteriori.

Autoreglarea se face prin limbaj internalizat și dovedește planificare și strategii pentru amânare a recompensei (Mischel, & Mischel, 1983).

După vârsta de 10 ani, copiii se definesc în termeni de roluri sociale și criterii autonome ("dau sfaturi bune"/ „sunt inteligent"/ „sunt glumeț/ „am umor"). Ei recunosc acum posibilitatea existenței unor puncte de vedere contrare alor sale, se compară mult cu ceilalți și sunt influențabili. Permeabilitatea la feedbackul venit de la colegi și prieteni începe să fie mai mare decât la cel venit de la adulții semnificativi. Sunt mai puțin mulțumiți de sine, se critică și trec destul de repede de la imagine de sine negativă, la una favorabilă, pentru a reveni iar la aspectele negative. Sunt preocupați să intre în competiție cu alții și să câștige, să se afirme. Se distanțează de adult, dar e sensibil față de aprecierile acestuia. După vârsta de 14 ani și în perioada adolescenței, adultul ca model este negat, iar tânărul în devenire caută să se reinventeze pe el ca adult. Apar multe oscilații de la a-i imita pe ceilalți la a fi unic, de la manifestări de autonomie la altele de dependență și de la dovezi de maturitate la comportamente imature. Tot în această perioadă migrează de la importanța grupului de co-vârșnici în viața sa spre importanța relației de cuplu, ca nou teritoriu al conceptului de sine. Identitatea de gen, ce are un parcurs lung, încă din al doilea an de viață (prin alegerea jucăriilor și aprobarea/ dezaprobarea primită pentru anumite conduite), este tot mai importantă și devine centrală, iar impactul stereotipurilor de gen și interiorizarea rolului de gen sunt tributare presiunii mediului.

După vârsta de 14 ani, conceptul de sine este fațetat, fiind diferențiat pe mai multe domenii (Harter, 2006; Woolfolk, 2016):

- competența academică – la rândul ei specifică unor discipline academice, cu două paliere (cât de bun sunt și cât de mult îmi place disciplina respectivă), sau globală (performanța școlară în întregul ei);
- competența sportivă – dans, mișcare, sporturi individuale sau de echipă;
- acceptarea socială – popularitatea și locul în grup;

- înfățișarea fizică – de cele mai multe ori pe segmente ale corpului și mai puțin globală;
- conduita – comportamentul său este acceptabil sau nu.

Pe aceste fațete se construiește treptat și *stima de sine*, care reprezintă o evaluare a valorii personale. Stima de sine răspunde la întrebarea – „ce simt despre mine?”: mă plac sau nu, sunt o persoană merituosă, sunt o persoană de valoare. Stima de sine se formează prin acceptarea și recunoașterea primită de la ceilalți, prin comparația cu alții și prin auto-evaluări permanente.

O persoană are o stimă de sine înaltă dacă există congruență între competența percepută pe un anumit domeniu și importanța pe care o acordă acestui domeniu.



Exemple

- o persoană are stimă de sine ridicată dacă rezultatele școlare sunt importante pentru el/ea și el/ea se consideră a fi competent la școală;
- stima de sine va fi redusă dacă popularitatea și acceptarea celorlalți este importantă, iar persoana respectivă este respinsă de grup, chiar dacă este foarte bună la școală (competența academică nu salvează stima de sine).

Pentru a menține sau crește stima de sine este important să reducem discrepanța dintre importanța domeniului respectiv în conceptul de sine și competența percepută. Cu alte cuvinte să ajustăm la nivel mai ridicat acele domenii în care avem sau elevii au competențe (Bukatko, & Daehler, 2004).

La vârste mai mici, stima de sine a fetelor și a băieților nu diferă semnificativ, pentru ambele categorii fiind ridicată în copilăria mică, scăzând treptat pe măsură de comparațiile interpersonale și diversitate experiențelor de viață devin mai complexe. În perioada adolescenței, pe domeniul competențelor atletice sau aspect fizic, fetele au o stimă de sine la jumătate față de băieți. Cea socială și cea academică este apropiată ca

valoare, iar cea legată de conduită este singura mai ridicată la fete (idem). Popularitatea este o problemă sensibilă la vârsta adolescenței deoarece e perioada în care acceptarea din partea adulților pierde din importanță, în timp ce acceptarea din partea covârșnicilor este tot mai relevantă. Studiile (Woolfolk, 2016) arată că în colectivul de elevi putem întâlni 5 categorii de elevi:

- elevii populari – se bucură de acceptare, sunt priviți ca modele și pot fi separați în două categorii: cu comportamente prosoziale (competenți academic și social) sau cu comportamente antisociale (competenți athletic și fizic, dar cu comportamente agresive și sfidătoare la adresa autorității);
- elevii respinși – cei agresivi/ impulsivi, conflictuali, cu auto-control, scăzut, sau cei retrași, timizi, ciudați, care se retrag ei înșiși pentru a evita să fie victimele bullyingului;
- elevii neglijăți – mai retrași și timizi sociali, dar cu o minimă rețea socială care le validează nevoia de contact;
- elevii controversați – au calități atât pozitive cât și negative și statutul lor în grup se schimbă în funcție de context, uneori fiind acceptați, alteori respinși; pot fi percepuți ca ostili însă te pot lăsa în cercul lor apropiat de prieteni;
- elevii medii – adaptați la contextul școlar, cu o stimă de sine ce fluctuează în limitele normalității.



Aplicații

Reflecțați la propria experiență din timpul școlii. Puteți identifica elevi din categoriile prezentate mai sus? Care au fost măsurile luate de profesori pentru a gestiona elevii populari cu comportament antisocial? Sau în cazul celor respinși? Propuneți dvs. 1-3 măsuri ce ar putea ajuta la promovarea toleranței, acceptării și colaborării în grupul școlar.

În afara competenței sociale, importantă în școală este și stima de sine legată de aspectul fizic sau de conduită. Ca agenți ai educației, profesorii trebuie să fie conștienți de rolul mass-mediei în formarea conceptului de sine și a stimei de sine. Din dorința de a proteja elevii, avem tendința de a respinge sau interzice cu totul utilizarea tehnologiei digitale, încercând să evităm expunerea copiilor la modele nerealiste legate de aspectul fizic, la violența din jocurile video, la avalanșa de materiale lipsite de valoare educativă din aplicațiile online.

Este însă sarcina cadrelor didactice să pună în balanță avantajele și riscurile tehnologiei și impactul lor în viața elevilor. O analiză a acestor avantaje și amenințări e preluată din David (2011) și sintetizată în tabelul de mai jos:

Tabelul 5.2. Efectele utilizării computerului (David, 2011)

<i>Beneficii</i>	<i>Riscuri</i>
• acces rapid, simplu, eficient	• acces facil, necontrolat la informații cu potențial dăunător
• raport cost-beneficiu favorabil	• dinamica tehnologică conduce la necesitatea reactualizării continue a echipamentelor
• „capital cultural” (Emihovich, 2000)	• facilitează infracționalitatea • legislație specifică insuficientă
• impact economic	• accentuarea aspectelor negativ ale societății de consum
• sentimentul apartenenței la comunitate, cu păstrarea anonimatului atunci când se dorește acest lucru • întreținerea și inițierea contactelor sociale	• izolare și insuficientă antrenare a abilităților de relaționare socială • violarea intimității prin urmărirea traficului și datelor transferate online
• e-learning, softuri educaționale, programe de simulare virtuală	• insuficienta responsabilizare a beneficiarului poate conduce la întreruperea sau abandonarea finalizării actului educativ • „răul de simulare” (Biocca, 2000)
• dezvoltarea unor abilități	• Risc pentru consum adictiv
• „ștergerea granițelor”, globalizare	• Pierderea specificității, reducerea autonomiei

Tot în responsabilitatea cadrelor didactice cade și promovarea unor modalități de oferire a feedbackului care să susțină stima de sine și să favorizeze optimizarea comportamentelor.

Tot în literatura de specialitate s-a comparat eficiența mai multor strategii de oferire a feedbackului utilizate în educație de-a lungul timpului. Este vorba de feedback centrat pe persoană, pozitiv sau negativ, centrat pe rezultat, pozitiv sau negativ și centrat pe proces, pozitiv sau negativ.



Exemple

- feedback centrat pe persoană pozitiv: ești cel mai bun; ești deștept; ești grozav;
- feedback centrat pe persoană negativ: ești prost; ești neatent; ești leneș;
- feedback centrat pe rezultat pozitiv: foarte bine, nota 10, felicitări;
- feedback centrat pe rezultat, negativ: e un dezastru, jalnic, cel mai prost proiect;
- feedback centrat pe proces pozitiv: ai scris îngrijit, ai formulat argumente solide, ai comparat folosind criterii neobișnuite;
- feedback centrat pe persoană negativ: îți lipsește analiza cantitativă; este insuficient la partea de concluzii.

Cercetările transversale, dar și cele longitudinale au indicat că feedbackul centrat pe proces este cel mai informativ și chiar în varianta lui negativă produce efecte benefice asupra stimei de sine, a favorizat perseverența în sarcină, a condus la trăiri emoționale pozitive și ajustat auto-evaluarea în parametri realiști (Bukatko, & Daehler, 2004).

Lauda, ca modalitate foarte facilă de a oferi feedback și de a recompensa elevul, poate avea efecte negative sau efecte pozitive, în funcție de cum este utilizată.

Tabelul 5.3. Consecințe în utilizarea laudei ca întărire pozitivă

Efecte pozitive	Efecte negative
Sinceră	Prea frecventă
Adaptată la sarcină	Disproporționată
Centrată pe proces/ efort/ corectarea greșelilor	Centrată pe trăsături permanente
Informativă	Centrată pe compararea socială
Centrată pe expectanțe realiste	Centrată pe rezultat
Străduința = succes	Bun, deștept = succes

Pentru dezvoltarea încrederii în sine a elevului și formarea unui concept de sine robust și sănătos, cadrele didactice au la îndemână mai multe strategii și metode ce pot fi utilizate în activitățile de la clasă:

- oferirea oportunității de a alege
- proiectarea unor activități care permit reușita și apoi creșterea complexității gradual
- monitorizarea succesului și oferirea unor recompense pentru progres, nu doar pentru rezultatul final
- stabilirea unor obiective realiste și individualizate
- toleranță față de greșeli și oferirea oportunității de a se corecta
- prezentarea și promovarea punctelor de vedere diferite

În situația în care elevul se confruntă cu un eșec, sunt utile oferirea unor exemple de personalități și cum au gestionat acestea eșecul. De asemenea, raportarea la situații și contexte istorice cunoscute; identificarea a ceea ce era dezirabil la acea vreme față de situația prezentă, pentru a introduce flexibilitatea în judecarea unei situații. Se poate adăuga propriul exemplu și recunoașterea limitelor personale, împreună de exemple legate de ce am învățat din experiența respectivă.



Rezumat

Personalitatea este o constelație de însușiri stabile în timp și transsituațional, cu grad mare de generalitate, dar care conferă, prin organizarea lor în structura psihică, unicitate persoanei. Teoriile care explică personalitatea văd în trăsătură cauza internă a comportamentului, dar există și viziuni diferite, care subliniază rolul situației în determinarea comportamentului, promovând o perspectivă interacționistă. Ca urmare, personalitatea este rezultatul fondului ereditar care interacționează cu mediul, încă din perioada intrauterină. Personalitatea se cristalizează treptat, având componente ce emerg încă de la naștere – temperamentul și componente ce au o dezvoltare graduală și flexibilă – aptitudinile și caracterul. Conceptul de sine înseamnă imaginea mentală pe care o persoană o are față de sine, iar stimă de sine este valoarea asociată cu

propria persoană. Ambele constructe sunt modelabile și permeabile ca influențe interne și externe. Cadrul didactic, la agent al educației are un rol important în promovarea formării unui concept de sine realist și robust, alături de o stimă de sine pozitivă.



Caiet de seminar

În cadrul seminarului, individual, faceți-vă autoportretul. Identificați trăsăturile cardinale, pe cele principale și pe cele secundare. Descrieți comportamente care pun în evidență respectivele trăsături. Identificați elemente specifice situației care interferează cu manifestarea trăsăturii.

Reflecțați la nivelul stimei de sine proprii. Propuneți și alte domenii pe care le considerați relevante în formarea stimei de sine. Propuneți acțiuni sau activități care pot favoriza menținerea unei stime de sine ridicate.

Activități și cerințe:

- studenții discută în perechi notițele legate de portretul propriu
- frontal se discută modalitățile de promovare a unei stime de sine favorabile, în funcție de cele cinci dimensiuni ale acesteia sau noi dimensiuni, propuse de studenți.

Bibliografie

- Biocca, F. (2000). New media technology and youth: trends in the evolution of new media. *Journal of adolescent health*, 27, 22-29.
- Bukatko, D., & Daehler, M.W. (2004). *Child development. A thematic approach*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. Hillsday NY: Erlbaum.
- Center, D., & Camp, D. (2003). Temperament and personality as potential factors in the development and treatment of the conduct disorders. *Educational and treatment of children*, 26 (1), 75-88.
- David L.T. (2011). *Computerul, un magician?* Cluj-Napoca: Eikon.
- Emihovich, C. (1990). Technocentrism revised: computer literacy as cultural capital. *Theory into practice*, 29(4), 225-234.
- Eysenck, H.J. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Thomas.
- Fox, N.A. (1998). Temperament and regulation of emotion in the first years of life In J. G. Warhol (Ed). *New perspectives in early emotional development*. Johnson & Johnson Pediatric Institute Ltd.

- Gregory, R.J. (2000). *Psychological testing*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. (6th ed.) New York: Wiley.
- Kagan, J. Ed. (1994). *Galen's Prophecy*. New-York: Basic Books.
- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1998). Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy. *Child Development*, 69, 1483-93.
- Luca, M.R. (2004). *Personalitate și succes profesional*. Sibiu: Editura PsihoMedia.
- Luca, M. R. (2013). *Introducere în psihologia personalității*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Mischel, H., N., & Mischel, W. (1983). The Development of Children's Knowledge of Self-Control Strategies. *Child Development*, 54(3), 603-619.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics, and Invariance in Personality Structure. *Psychological Review*, 102(2): 246-268.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley
- Sandtrock, J. W. (2018). *Educational psychology* (Sixth ed.). New-York: McGraw-Hill Education.
- Schaffer, H. R. (2005). *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
- Thomas, A., & Chess, S. (1991). Temperament in adolescence and its functional significance. In R.M. Lerner, A.C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Vol. 2). New York: Garland
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology* (13th Ed.). Pearson Educational Limited.

TEORII ȘI FORME ALE ÎNVĂȚĂRII

Autor: Lect. dr. Alina Raluca Turculeț

Cuprins

6.1. Introducere.....	123
6.2. Obiectivele unității de învățare	124
6.3. Teorii și forme ale învățării.....	124
6.3.1. Teorii behavioriste ale învățării. Condiționarea operantă și implicațiile sale pedagogice actuale	126
6.3.2. Teorii constructiviste ale învățării. Constructivismul cognitiv al lui Piaget și constructivismul social al lui Vygotskiy în pedagogia contemporană.....	127
6.3.3. Învățarea integrată	129
6.3.4. Învățarea transformatoare	131
6.4. Stilurile de învățare și beneficiile utilizării acestora pentru personalizarea demersului educațional	133
Rezumat	138
Bibliografie.....	141



6.1. Introducere

Preocuparea de explicare a modului în care învață oamenii, indiferent de vârsta lor, a devenit o constantă a științelor educației. Evoluția tehnologică ne permite astăzi investigații extinse și complexe asupra creierului uman, a structurii și funcționalității acestuia. Încă de la începutul secolului XX, psihologii au încercat să explice cum se produce învățarea, iar pedagogii au transpus teoriile și modelele elaborate despre învățare în principii de organizare a practicilor educaționale curente. Este

unanim acceptat că învățarea reprezintă o schimbare comportamentală produsă ca urmare a trăirii unei experiențe proprii, iar elementele puse în discuție de majoritatea definițiilor învățării se referă la: modificarea comportamentală; dobândirea unui comportament nou; interacțiunea cu mediul înconjurător; implicarea spontană sau sistematică în situația/experiența de învățare; implicarea unor factori motivaționali, volitivi și atitudinali în actul de învățare (Pânișoară, coord., 2019, p. 16). A devenit evident că învățarea umană trebuie reinterpretată în funcție de condiționările secolului XXI și centrarea pe formarea de competențe.



6.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului, studentul va fi capabil:

- să analizeze critic teoriile învățării din perspectiva contribuțiilor acestora pentru fundamentarea practicilor educaționale;
- să evalueze implicațiile pedagogice ale celor mai relevante teorii ale învățării din perspectiva demersului educațional contemporan;
- să analizeze critic dimensiunile învățării integrate;
- să evalueze învățarea personalizată din perspectiva necesității formării competențelor de învățare pentru tot parcursul vieții.



6.3. Teorii și forme ale învățării

În funcție de mecanismele care explică producerea învățării, teoriile învățării au fost clasificate după cum urmează:

1. Teoriile behavioriste sau comportamentaliste ale învățării, care analizează comportamentul vizibil și măsurabil al celui care învață:
 - 1.1. Condiționarea și decondiționarea emoțiilor – James Watson;
 - 1.2. Conexionismul în învățare – E. L. Thorndike;
 - 1.3. Teoria reducerii impulsului – C. Hull;
 - 1.4. Condiționarea operantă – B. F. Skinner;

- 1.5. Comportamentalismul intențional – E. C. Tolman;
2. Teoriile constructiviste ale învățării, care se centrează pe mecanismele psihice și contextele în care se produce învățarea:
 - 2.1. Teoria constructivismului cognitiv; stadialitatea inteligenței umane – Jean Piaget;
 - 2.2. Teoria constructivismului social – L. S. Vygotskiy;
 - 2.3. Teoria constructivismului socio-cultural – J. S. Bruner;
3. Teoriile cognitive ale învățării, care abordează cognitiv conceptul de cunoaștere:
 - 3.1. Teoriile gestaltiste;
 - 3.2. Teoria cognitivă tradițională (TCT);
 - 3.3. Teoria procesării informației (TPI);
 - 3.4. Teoria cognitivă socială (TCS);
 - 3.5. Teoria evaluării cognitive (TEC);
 - 3.6. Teoria cognitivă a învățării multimedia (TCM);
4. Teoriile umaniste ale învățării, repun individul în centrul procesului de învățare, după modelul Renașterii:
 - 4.1. Teoria umanistă a lui Carl Rogers;
 - 4.2. Teoria umanistă a lui Abraham Maslow;
5. Teorii contemporane ale învățării, care abordează învățarea în contextul transformărilor sociale și al anticipărilor și proiecțiilor legate de evoluția acestora:
 - 5.1. Învățarea transformativă – Robert Kegan;
 - 5.2. Învățarea prin expansiune, o reconceptualizare a învățării bazată pe teoria activității – Yrjö Engeström;
 - 5.3. Pragmatismul, teoria învățării pentru viitor – Bente Elkjaer;
 - 5.4. Învățarea transformatoare – Jack Mezirow.

Dintre toate aceste teorii care explică modul în care se produce învățarea umană, vom detalia în acest material doar pe cele legate de condiționarea operantă a lui Skinner, constructivismul cognitiv al lui Piaget, constructivismul social al lui Vygotskiy, învățarea integrată,

învățarea transformatoare a lui Mezirow. Selectarea acestor teorii ale învățării pentru o prezentare mai detaliată își găsește argumentarea în aceea că acestea explică cele mai întâlnite comportamente didactice în sistemul de educație românesc și că fundamentează atât o parte a curriculumului formal, cât și practicile educaționale curente. Multe dintre accepțiunile contemporane ale învățării validează teorii anterioare ale învățării.

6.3.1. Teorii behavioriste ale învățării.

Condiționarea operantă și implicațiile sale pedagogice actuale

Burhus F. Skinner a formulat teoria condiționării operante pornind de la teoria condiționării clasice formulate de Pavlov. Experimentul lui Pavlov are ca protagonist un câine căruia i se declanșează salivația la aprinderea luminii, după ce stimulul lumină a fost asociat de un număr suficient de ori cu stimulul hrană. Spre deosebire de comportamentul respondent al câinelui, Skinner a identificat comportamentul operant, respectiv acțiunea animalului, care determină întărirea. Astfel, importantă este nu asocierea stimul – răspuns, ci apăsarea pe pedală, respectiv operantul, și hrana, adică întărirea. Prezența întăririi crește probabilitatea apariției comportamentului în viitor.



Exemple

Cutia Skinner conținea o pârghie, dacă era destinată șobolanilor sau maimuțelor, sau un disc, pentru porumbei. După ce animalul apăsa pârghia ori bătea cu ciocul în disc, printr-un jgheab, era eliberată în interiorul cuștii o porție de hrană. Aceasta era considerată o *întărire pozitivă* a comportamentului.

Tipuri de întăriri

Întărire reprezintă orice stimul care crește probabilitatea unui răspuns. Întărirea poate fi pozitivă sau negativă, primară sau generalizată.

Tabelul 6.1. Tipuri de întăriri

	Tipuri	Exemple
Întăriri primare	Biologice: hrană, apă, plăceri senzoriale	Dulciuri, muzica preferată etc.
Întăriri secundare	Sociale: mimica feței, cuvintele	Zâmbetul, laudele, premiile
	Activități: activități plăcute	Mersul la dansuri, înot etc.
	Generalizate: întăriri secundare care însoțesc mai multe tipuri de întăriri primare	Atenția, aprobarea, afecțiunea, recompensele etc.

6.3.2. Teorii constructiviste ale învățării. Constructivismul cognitiv al lui Piaget și constructivismul social al lui Vygotskiy în pedagogia contemporană

Jean Piaget, un biolog și filosof elvețian, a făcut observații amănunțite asupra celor trei copii ai săi, încă de la nașterea acestora. El a identificat că în dezvoltarea inteligenței umane există niște stadii, care apar succesiv, între anumite limite cronologice:

- Stadiul senzorio-motor, între 0 și 2 ani;
- Stadiul preoperațional, între 2 și 7 ani;
- Stadiul operațiilor concrete, în 7 și 12 ani;
- Stadiul operațiilor formale, între 12 și 15 ani.

Piaget susține că ordinea stadiilor este constantă, deși limitele temporale pot varia în funcție de particularitățile individuale și de mediul în care trăiește copilul. Deși i s-a reproșat că a extins observațiile realizate asupra unor copii elvețieni la întreaga populație, fără a lua în calcul diferențele culturale, stadiile dezvoltării inteligenței umane și succesiunea acestora sunt întâlnite la toți oamenii, indiferent de poziția geografică a locului unde se nasc și cresc. Teoria construirii cunoștințelor are la bază

mecanismele de asimilare și acomodare, prin care copilul își modifică schemele mentale și își formează operații (Piaget & Inhelder, 1969).



Exemple

La 12 luni, un copil este capabil să apuce anumite obiecte, să le tragă, deci și-a construit schema de apucare pentru jucăriile preferate. Atunci când în câmpul de acțiune apare un obiect mai dificil de apucat, spre exemplu un săpun ud, copilul încearcă să îl deplaseze, adică realizează asimilarea, dar nu reușește să îl țină în mână. Încercând de mai multe ori, schema se rafinează treptat, copilul reușind să apuce mai bine săpunul și începe acomodarea. Încet-încet, după mai multe încercări, copilul reușește să țină în mână nu numai săpunul ud, ci orice obiect alunecos. Aceasta înseamnă că schema cognitivă s-a reechilibrat, ajungând la un nivel superior.

Implicații ale teoriei lui Piaget asupra dezvoltării învățământului

Implicațiile teoriei lui Jean Piaget asupra dezvoltării practicilor pedagogice sunt vizibile în:

- Rolul cunoștințelor anterioare și ancorarea noilor cunoștințe de achizițiile anterioare;
- Rolul activ al elevului în activitatea școlară;
- Necesitatea manipulării de obiecte concrete, experimentării unor situații de învățare autentice până în momentul constituirii operațiilor formale;
- Importanța respectării stadiului de dezvoltare cognitivă în învățare;
- Alcătuirea sistemului de învățământ pe niveluri de școlaritate și a claselor după criteriul vârstei cronologice;
- Structura ciclică a programelor școlare.

Teoria constructivismului social a fost formulată de Lev Vygotskiy și subliniază importanța pe care mediul social o are în dezvoltarea individului. Autorul consideră că între gândire și limbaj există o legătură strânsă, medierea socială prin sistemul de coduri

(limbajul) permițând apariția *zonei proximei dezvoltări* (ZPD). Această zonă a proximei dezvoltări reprezintă distanța dintre ceea ce copilul poate face singur și ceea ce el poate face ajutat, susținut de un adult sau de un copil mai mare.



Exemple

Lev Vygotskiy diferențiază nivelul dezvoltării actuale a gândirii copilului de dezvoltarea sa potențială, care este necesară și posibilă. Dezvoltarea actuală îi permite să rezolve în mod independent problemele. Dezvoltarea potențială îi permite să rezolve problemele date ca sarcini numai cu sprijinul altora, deci prin colaborare. Între cele două zone, dezvoltarea actuală și dezvoltarea potențială, se regăsește zona proximei dezvoltări, iar situațiile de învățare trebuie create în acord cu acestea.

Implicații ale teoriei lui Vygotskiy în educație

Dezvoltarea potențială a gândirii copilului se realizează prin colaborarea cu ceilalți. Fiecare copil își construiește în mod individual propriilor cunoștințe, acoperind distanța dintre nivelul performanței independente și cel al performanței asistate de grup sau profesor. În învățământul postmodern, teoria lui Vygotskiy legitimează învățarea prin cooperare și metodele didactice interactive.

6.3.3. Învățarea integrată

Învățarea integrată este considerată de specialiști o premisă în formarea competențelor. Acest aspect este confirmat de rezultatele studiului realizat în cadrul proiectului *Expedition Inside Culture*, ce a avut ca subiecți elevi de liceu cu vârste cuprinse între 16 și 18 ani și studenți în științele educației din Polonia, România, Slovacia, Germania, Ucraina și SUA. Concluziile studiului au evidențiat că învățarea integrată acționează atât la nivelul tipurilor de solicitări, contribuind la îmbinarea

acestora din perspectivă emoțională, cognitivă, interacțională și acțională, cât și la nivelul rezultatelor așteptate ale demersurilor educaționale, exprimate ca valori, atitudini, cunoștințe, competențe și comportamente (Ciolan, 2008, pp. 227-234). Învățarea umană este strâns legată de experiențele trăite de fiecare individ ca urmare a implicării sale efective în achiziția de cunoștințe și deprinderi, într-un anumit mediu social. Astfel, învățarea integrată și autentică cuprinde toate cele patru dimensiuni: cognitivă, emoțională, socială și acțională, model prezentat în figura de mai jos.

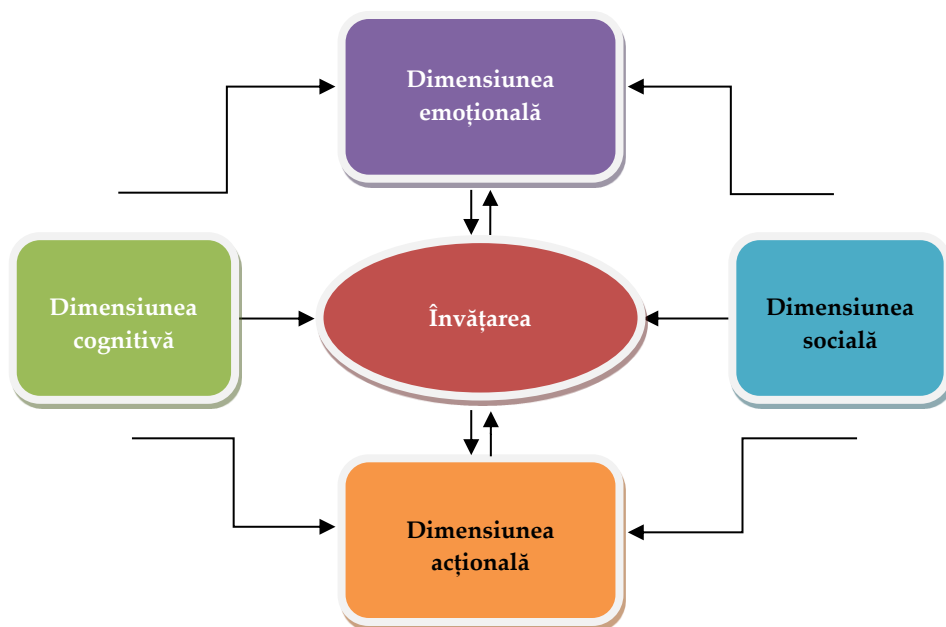


Fig. 6.1. Dimensiunile învățării integrate

Într-una dintre lucrările sale, „Introducere în teoriile învățării”, apărută în 2010 la Editura Polirom (Cocoradă, 2010), Elena Cocoradă notează că William James și John Dewey au abordat în mod original educația pornind de la premisa că procesele mentale servesc pentru adaptarea individului la mediu și că învățarea este un rezultat al interacțiunii subiect – mediu, interacțiune care se produce nu numai la nivel cognitiv, ci și comportamental, chiar dacă cei doi nu au verificat experimental teoria introdusă (p. 19). Principiul forței motrice a experiențelor anterioare al lui

Dewey (Dewey, 1977) a fost preluat de Kurt Lewin care a introdus conceptul de învățare prin experiență și a realizat un model al învățării cu patru etape, model transformat de David Kolb într-o teorie a învățării prin experiență. Acesta a elaborat și un inventar de identificare a stilurilor de învățare. Teoria învățării prin experiență tratează învățarea „*ca proces în care cunoștințele sunt create prin intermediul transformării experienței*” (p.181). Această teorie prelucrează două surse ale experienței, *experiența concretă* și *conceptualizarea abstractă* și două moduri de transformare a experienței, *observația reflexivă* și *experimentarea activă*. Ciclul învățării prin experiență este compus din patru etape: experimentarea concretă; observarea consecințelor propriei activități și reflecția asupra achizițiilor dobândite; formarea conceptelor și generalizarea acestora pentru situații noi de viață; aplicarea generalizărilor formulate și testarea lor în situații concrete. Au fost identificate astfel patru stiluri de învățare, acestea combinând modurile în care oamenilor le place să învețe în funcție de sursele experienței și de modurile de prelucrare ale acestora: *stilul divergent* are capacitățile de învățare dominante de experiența concretă și reflecția asupra observațiilor, *stilul asimilator* conceptualizarea abstractă și reflecția asupra observațiilor, *stilul convergent* conceptualizarea abstractă și experimentarea activă, iar *stilul acomodat* experiența concretă și experimentarea activă (p. 184). Inițial, autorul teoriei a investigat ipoteza în care un singur stil caracterizează un individ, dar ulterior și-a rafinat cercetarea presupunând că învățarea este integrată și că antrenează toate stilurile de învățare.

6.3.4. Învățarea transformatoare

Conceptul de învățare transformatoare a fost introdus în domeniul educației adulților, dar, datorită importanței creării premiselor necesare învățării pentru tot parcursul vieții, necesare învățării continue și autoreglate încă de la vârste fragede, considerăm utilă abordarea teoriei dezvoltate de Jack Mezirow în 1978. Prerechizitele necesare educatului din perspectiva învățării transformatoare au fost identificate de Habermas în 1981, drept condiții ideale pentru discursul uman (Illeris, coord., 2009, pp. 167-168):

- Deținerea de informații precise și complete;
- Lipsa constrângerilor și a temerilor;
- Flexibilitatea pentru acceptarea punctelor de vedere alternative;
- Posibilitatea de evaluare obiectivă a dovezilor și argumentelor;
- Înțelegerea ideilor în contextul mai larg în care acestea apar, raportarea critică la argumentarea logică;
- Existența oportunităților egale de participare la discurs.

Jack Mezirow consideră că învățarea transformatoare este

... procesul prin care transformăm cadre de referință problematice (mentalități, habitudini mentale, perspective asupra semnificațiilor) – seturi de asumții și așteptări – pentru a le face mai cuprinzătoare, mai deschise, mai reflexive și mai capabile de schimbări afective. Asemenea cadre sunt mai bune pentru că există posibilitatea mai mare să genereze credințe și opinii care se vor dovedi mai adevărate și mai justificate să ghideze acțiunea.

Cadrele de referință sunt structurile culturale și de limbaj prin care construim sensuri prin atribuirea de coerență și semnificație experiențelor noastre. Ele ne modelează și ne selectează percepția, cogniția și sentimentele, prin faptul că ne preformează intențiile, credințele, așteptările și scopurile. Aceste preconcepții ne setează „linia de acțiune”. Odată setați și programați, ne mutăm automat dintr-o anumită activitate mentală sau comportamentală spre o altă și avem tendința puternică de a respinge ideile care nu se potrivesc cu preconcepțiile noastre (p. 168).

Așa cum notează autorul, procesul învățării transformatoare presupune:

- Reflecția critică asupra sursei, naturii și consecințelor presupunerilor importante;
- Determinarea adevărului prin folosirea metodelor de cercetare empirică, în cazul învățării instrumentale;
- Utilizarea de credințe bine întemeiate prin participarea voluntară și deplină în discursuri informate continuu;
- Acționarea din perspectivă personală transformată, până când este necesară o nouă evaluare sau reevaluare a poziționării față de problemă;
- Validarea perspectivei personale transformatoare prin participarea voluntară și deplină în activitate (p. 171).

În învățarea transformatoare, rolul profesorului este de a oferi asistență celor care învață, mai ales pentru a îmbunătăți abilitățile celui care învață de a se angaja în această formă de învățare. Deși teoria învățării transformatoare vizează persoanele adulte, considerăm că, în condițiile pedagogiei postmoderne, cunoașterea și recunoașterea principiilor care o fundamentează și a mecanismelor de acțiune sunt utile tuturor celor care urmăresc dezvoltarea unei cariere în domeniul educației și formării. Așa cum se subliniază în literatura de specialitate, educatul este o condiție fundamentală a învățării prin experiență, deoarece el este o persoană activă și responsabilă, capabilă să gestioneze eficient situația de învățare (Cocoradă, 2010, p. 188).

6.4. Stilurile de învățare și beneficiile utilizării acestora pentru personalizarea demersului educațional

Stilurile de învățare descriu preferințele pentru învățare ale indivizilor și pot fi identificate cu ajutorul *Inventarului stilurilor de învățare* realizat de Kolb în 1971 și perfecționat ulterior. Există patru stiluri de învățare, iar caracteristicile fiecăruia dintre acestea sunt următoarele:

- Stilul de învățare divergent (*observativ și emoțional*) este specific persoanelor potrivite în situații concrete de cercetare, care solicită generare de idei, care au interese culturale ample, variate, sunt interesate de oameni, sunt imaginative și sentimentale, preferând să lucreze în echipă și să primească feedback personalizat;
- Stilul de învățare asimilator (*observativ și rațional*) este caracteristic persoanelor apte în înțelegerea informației și în punerea ei într-o formă logică, fiind focalizate pe ideile și conceptele abstracte;
- Stilul de învățare convergent (*practic și rațional*) este caracteristic persoanelor pragmatice, care găsesc un beneficiu practic pentru toate ideile și teoriile, care au capacitatea de a rezolva probleme și de a lua decizii bazate pe găsirea unei soluții prin întrebări și răspunsuri; în situații de învățare formale, persoanele cu acest stil preferă să experimenteze idei noi, sarcini de laborator, aplicații practice;

- Stilul de învățare acomodator (*practic și emoțional*) este specific persoanelor care au capacitatea de a învăța, în primul rând, din experiență și care se bazează mai curând pe oameni.



Exemple – Inventar pentru identificarea stilului de învățare

Citiți propozițiile de mai jos. Distribuiți la fiecare propoziție câte 5 puncte între variantele A și B (dacă acordați 5 puncte pentru A, pentru B rămân 0 puncte; dacă dați 4 puncte pentru A, pentru B rămâne 1 punct; dacă amândouă variantele sunt potrivite, plasați 3 puncte la cea mai potrivită și 2 puncte la cealaltă). Pentru a fi mai sigur de modul dumneavoastră de a acționa încercați să vă reamintiți situații recente.

Tabelul 6.2. Stiluri de învățare adaptare după Lussier (1990, p. 40-41)

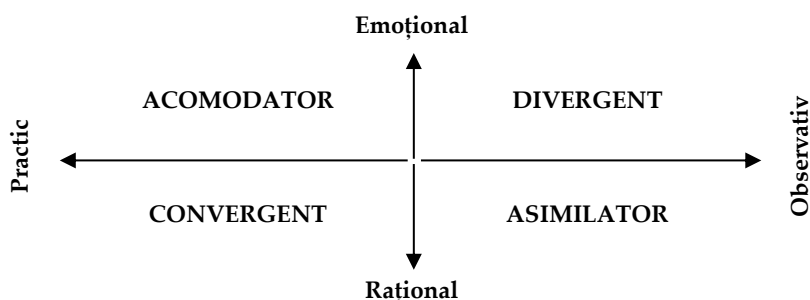
- | | |
|---|---|
| 1. Când învăț:
A. Privesc și ascult.

B. Acționez și mă implic. | 6. Când învăț:
A. Mă bazez pe propriile intuiții și emoții.
B. Mă bazez pe gândirea logică și rațională. |
| 2. Când iau o decizie:
A. O iau pe îndelete.

B. O iau rapid. | 7. Când iau o decizie:
A. O iau pe baza intuiției pe care o am despre cea mai bună alternativă.
B. O iau pe baza analizei logice a situației. |
| 3. Când fac ceva:
A. Sunt grijuliu.
B. Sunt practic. | 8. Când fac ceva:
A. Am emoții și reacții puternice.
B. Sunt rațional. |
| 4. M-aș autodescrie în felul următor:
A. Liniștit și rezervat.
B. Responsabil. | 9. M-aș autodescrie în felul următor:
A. Reflexiv.
B. Activ. |
| 5. Când interacționez într-un grup mic:
A. Ascult, privesc și mă implic mai greu.
B. Mă implic rapid. | 10. Când interacționez într-un grup mic:
A. Exprim ceea ce simt.
B. Exprim ceea ce gândesc. |

Plasați scorurile pentru fiecare item și variantă în coloanele de mai jos. Faceți totalul pe coloană. Puteți obține între 0 și 25 puncte pe fiecare coloană, dar suma coloanelor A și B nu poate fi mai mare de 25.

1.	___ A.		___ B.		6.	___ A.		___ B.
2.	___ A.		___ B.		7.	___ A.		___ B.
3.	___ A.		___ B.		8.	___ A.		___ B.
4.	___ A.		___ B.		9.	___ A.		___ B.
5.	___ A.		___ B.		10.	___ A.		___ B.
Total stil	___ A. Observativ		___ B. Practic		___ A. Emoțional		___ B. Rațional	



Caracteristicile individuale în funcție de stilurile de învățare sunt următoarele:

- **Stilul acomodator:** *preferă să învețe acțional și emoțional:*
 - Caracteristici: acomodatorii tind să învețe inițial din experiențe practice; tind să acționeze mai mult pe baza emoțiilor spontane decât pe baza analizelor logice; când iau decizii, ei tind să se bazeze mai mult pe oameni pentru a se informa decât pe propria lor analiză tehnică; acomodatorilor le face plăcere să facă planuri și să se implice în experiențe noi și provocatoare; ei adesea aleg cariere orientate spre acțiune, cum ar fi: marketing, vânzări, politică, relații publice și management;
 - Avantaje: sunt de regulă buni lideri, doresc să își asume riscurile necesare și duc lucrurile la bun sfârșit;
 - Dezavantaje: nu își propun mereu scopuri clare și nu dezvoltă planuri practice; adesea pierd timpul cu activități nesemnificative.

- **Stilul divergent:** *preferă să învețe observativ și emoțional:*
 - Caracteristici: au abilitatea de a privi situațiile concrete din mai multe puncte de vedere diferite; când soluționează probleme, preferă brainstorming-ul; nu se grăbesc și analizează multe alternative; tind să aibă interese culturale vaste și le place să adune și să îmbine informațiile; sunt imaginativi și sensibili la nevoile celorlalți; aleg cariere artistice, de divertisment și în sectorul serviciilor, locuri de muncă în design, activități sociale, de îngrijire, consultanță și management de personal (resurse umane);
 - Avantaje: tind să fie imaginativi și capabili să recunoască problemele; au inspirație, înțeleg și lucrează bine cu ceilalți oameni (în grup);
 - Dezavantaje: tind să analizeze exagerat problemele și acționează încet; pierd adesea oportunitățile (sau le omit).
- **Stilul convergent:** *preferă să învețe acțional și rațional:*
 - Caracteristici: caută utilitatea practică a informațiilor; când se confruntă cu probleme și iau decizii, ei tind să se centreze asupra soluțiilor; preferă să se ocupe de sarcini tehnice și cu rezolvarea de probleme, mai curând decât cu probleme sociale și interpersonale; aleg adesea cariere tehnice în variate domenii științifice și pot lucra ca ingineri, șefi de producție, informaticieni sau manageri;
 - Avantaje: sunt de regulă foarte buni în raționamentul deductiv, rezolvarea de probleme și luarea de decizii;
 - Dezavantaje: tind să ia decizii pripite fără a revizui toate alternativele posibile și s-a constatat că, deseori, au de rezolvat false probleme; își folosesc adesea ideile, fără a le fi testat (încercat) în prealabil.
- **Stilul asimilator:** *preferă să învețe observativ și rațional:*
 - Caracteristici: sunt eficace în înțelegerea unei game variate de informații și în așezarea acestora într-o formă concisă și logică;

pentru ei este mult mai important ca o idee sau teorie să aibă coerență logică decât valoare practică; tind să fie mai curând preocupați de idei abstracte și concepte decât de oameni; tind să aleagă cariere în domeniul educațional, informatică, științe și aleg profesii ca educatori, scriitori, cercetători și proiectanți;

- Avantaje: asimilatorii sunt abili în crearea de modele și teorii și în dezvoltarea de planuri;
- Dezavantaje: tind să fie prea idealști și nu destul de practici. Repetă adesea aceleași greșeli și nu au baze solide pentru munca lor.

Conceptul de *învățare personalizată* este prezentat de Florinda Golu în capitolul *Forme și stiluri de învățare* din volumul *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții* (Pânișoară, coord., 2019, pp. 158-179). Potrivit autoarei, în învățarea personalizată demersul educațional este adaptat fiecărui elev, iar obiectivele de învățare, metodele de instruire și conținutul acestora variază în funcție de elev și de ritmul de învățare al acestuia (p. 164). În acest fel, potențialul fiecărui elev este plasat în zona proximei dezvoltări. Există anumite etape care trebuie respectate în procesul de învățare personalizată:

1. Toți elevii sunt antrenați în experiențe de învățare personalizate, iar situațiile de învățare pot lua forma unor activități dirijate desfășurate cu întreaga clasă, pe grupe sau individual;
2. Orice performanță a elevului este măsurată, în funcție de tipul de situație de învățare; de exemplu, în cazul conversației euristice, răspunsurile elevilor constituie baza modelării comportamentelor ulterioare ale lecțiilor;
3. Performanțele elevilor se raportează la anumite standarde, atât în ceea ce privește competențele academice, cât și cele personale sau sociale;
4. Experiențele de învățare sunt personalizate în funcție de necesitățile și interesele reale ale fiecărui elev;

5. Performanțele fiecărui elev sunt reevaluate, pentru a susține învățarea personalizată (pp. 162-163).

Învățarea personalizată plasează cu adevărat în centrul universului educativ elevul, cu ritmul său de învățare, cu interesele sale particulare, cu nevoile educaționale specifice, cu propriile sale strategii de a își gestiona învățarea. În aceste condiții, copilul își poate atinge în mod real potențialul. Pe lângă aceasta, avantajele învățării personalizate contribuie și la personalizarea relației dintre profesori și elevi. Între avantaje, autoarea enumeră:

- Respectarea ritmului propriu de învățare al elevilor le permite acestora să își antreneze talentele și să exercite abilitățile și competențele;
- Învățarea personalizată devine relevantă și semnificativă pentru fiecare elev și va produce supraînvățare, respectiv învățare vizibilă (Hattie, 2014);
- Posibilitatea de a alege îi permite elevului să preia controlul asupra procesului de învățare și instalarea de comportamente și strategii autoreglate;
- Prin intermediul tehnologiei, feedbackul este imediat și frecvent, permițând identificarea promptă a greșelilor de învățare (pp. 163-164).



Rezumat

În funcție de mecanismele care explică producerea învățării, teoriile învățării au fost clasificate după cum urmează:

- Teoriile behavioriste sau comportamentale ale învățării, care analizează comportamentul vizibil și măsurabil al celui care învață:
 - Condiționarea și decondiționarea emoțiilor – James Watson;
 - Conexiunismul în învățare – E. L. Thorndike;
 - Teoria reducerii impulsului – C. Hull;
 - Condiționarea operantă – B. F. Skinner;
 - Comportamentalismul intențional – E. C. Tolman;

- Teoriile constructiviste ale învățării, care se concentrează pe mecanismele psihice și contextele în care se produce învățarea:
 - Teoria constructivismului cognitiv; stadialitatea inteligenței umane – Jean Piaget;
 - Teoria constructivismului social – L. S. Vygotskiy;
 - Teoria constructivismului socio-cultural – J. S. Bruner;
- Teoriile cognitive ale învățării, care abordează cognitiv conceptul de cunoaștere:
 - Teoriile gestaltiste;
 - Teoria cognitivă tradițională (TCT);
 - Teoria procesării informației (TPI);
 - Teoria cognitivă socială (TCS);
 - Teoria evaluării cognitive (TEC);
 - Teoria cognitivă a învățării multimedia (TCM);
- Teoriile umaniste ale învățării, repun individul în centrul procesului de învățare, după modelul Renașterii:
 - Teoria umanistă a lui Carl Rogers;
 - Teoria umanistă a lui Abraham Maslow;
- Teorii moderne ale învățării, abordează învățarea în contextul transformărilor sociale și al anticipărilor și proiecțiilor legate de evoluția acestora:
 - Învățarea transformativă – Robert Kegan;
 - Învățarea prin expansiune, o reconceptualizare a învățării bazată pe teoria activității – Yrjö Engeström;
 - Pragmatismul, teoria învățării pentru viitor – Bente Elkjaer;
 - Învățarea transformatoare – Jack Mezirow.

Comportamentul dorit se obține dacă acțiunea elevului este urmată de o întărire pozitivă, plăcută sau negativă, neplăcută. Principala contribuție a teoriei lui Skinner în educație o reprezintă programele de întărire.

Teoria lui Piaget este cognitivist-constructivistă deoarece individul reconstruiește mental lumea, construcția mentală a lumii presupunând și construirea structurii cognitive a fiecăruia. Principala contribuție a teoriei

lui Piaget în educație o reprezintă organizarea claselor de elevi pornind de la criteriul vârstei și realizarea ciclică a programelor școlare.

Teoria lui Vygotskiy diferențiază nivelul dezvoltării actuale a gândirii copilului de dezvoltarea sa potențială, necesară și posibilă. Gândirea este legată de limbaj, deoarece cu sprijinul cunoștințelor, indivizii construiesc din punct de vedere social înțelegerea lor.

Învățarea integrată este considerată de specialiști o premisă în formarea competențelor. Învățarea umană este strâns legată de experiențele trăite de fiecare individ ca urmare a implicării sale efective în achiziția de cunoștințe și deprinderi, într-un anumit mediu social. Astfel, învățarea integrată și autentică cuprinde toate cele patru dimensiuni: cognitivă, emoțională, socială și acțională.

Teoria învățării prin experiență prelucrează două surse ale experienței, *experiența concretă* și *conceptualizarea abstractă* și două moduri de transformare a experienței, *observația reflexivă* și *experimentarea activă*. Ciclul învățării prin experiență este compus din patru etape: experimentarea concretă; observarea consecințelor propriei activități și reflecția asupra achizițiilor dobândite; formarea conceptelor și generalizarea acestora pentru situații noi de viață; aplicarea generalizărilor formulate și testarea lor în situații concrete. Au fost identificate astfel patru stiluri de învățare, acestea combinând modurile în care oamenilor le place să învețe în funcție de sursele experienței și de modurile de prelucrare ale acesteia: *stilul divergent*, *stilul asimilator*, *stilul convergent* și *stilul acomodator*.

În învățarea personalizată, demersul educațional este adaptat fiecărui elev, iar obiectivele de învățare, metodele de instruire și conținutul acesteia variază în funcție de elev și de ritmul de învățare al acestuia. În acest fel, potențialul fiecărui elev este plasat în zona proximei dezvoltări. Învățarea personalizată plasează cu adevărat în centrul universului educativ elevul, cu ritmul său de învățare, cu interesele sale particulare, cu nevoile educaționale specifice, cu propriile sale strategii de a își gestiona învățarea. În aceste condiții, copilul își poate atinge în mod real potențialul.



Aplicații

Completați inventarul pentru identificarea stilului de învățare. Identificați-vă propriul stil de învățare. Realizați o analiză în care să prezentați avantajele și limitele abordărilor bazate pe învățarea integrată, învățarea prin experiență și învățarea personalizată.

Bibliografie

- Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom.
- Cocoradă, Elena. (2010). *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Polirom.
- Dewey, John (1977). *Trei scrieri despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Gray, P. (2013). *Liber să înveți*. București: Herald.
- Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action*, vol. 1. trad. de Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press.
- Hattie, J. (2014). *Învățarea vizibilă. Ghid pentru profesori*. București: Editura Trei.
- Illeris, K., coord. (2009). *Teorii contemporane ale învățării*. Autori de referință. București: Editura Trei.
- Lussier, R. N. (1990), *Human Relations in Organizations. A Skill-Building Approach*. Boston: Richard D. Irwin Inc.
- Neacșu, Ioan. (2010). *Introducere în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom.
- Robinson, K. (2011). *O lume ieșită din minți. Revoluția creativă a educației*. București: Publica.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2018). *Tu, copilul tău și școala. Cum să ajungi la cea mai bună educație*. București: Publica.
- Pânișoară, G. (2011). *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2005). *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Polirom.
- Zlate, M. (2004). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul I. Iași: Polirom.
- Zlate, M. (2007). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul al II-lea. Iași: Polirom.

ROLUL FACTORILOR NON-COGNITIVI ÎN ÎNVĂȚARE

Autor: Lect. dr. Ramona Henter

Cuprins

7.1. Introducere.....	143
7.2. Obiectivele unității de învățare	144
7.3. Clasificarea factorilor non-cognitivi	144
7.4. Motivația	144
7.4.1. Definirea conceptului	144
7.4.2. Fazele procesului motivațional	154
7.5. Atitudinile.....	155
7.6. Afectivitatea.....	156
7.7. Metacogniția	156
Rezumat	158
Bibliografie.....	158



7.1. Introducere

Învățarea este influențată și de alți factori în afară de cei care țin de capacitățile noastre cognitive (care vizează modul în care se desfășoară procesele noastre de receptare a informațiilor, logice, de memorare, imaginative), iar uneori acești factori non-cognitivi înclină balanța mai mult în favoarea succesului școlar decât cei cognitivi. De aceea cunoașterea tuturor categoriilor de factori și mai ales a posibilităților de potențare reciprocă influențează rezultatele activității de învățare și ar trebui să fie o preocupare constantă a cadrelor didactice.



7.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să definească factorii non-cognitivi ai învățării prin antiteză cu cei cognitivi;
- să prezinte rolul factorilor non-cognitivi în obținerea performanței școlare;
- să identifice relații între factorii non-cognitivi ai învățării;
- să exemplifice modul de implicare a fiecărui factor în activitatea de învățare.



7.3. Clasificarea factorilor non-cognitivi

Variabile interindividuale sunt cele care determină diferențele între elevi și pot fi grupate astfel: factorii cognitivi (inteligența, memoria, aptitudinile, strategiile de învățare); factorii afectivi (atitudinile, motivația, afectivitatea); factorii metacognitivi; factorii demografici (Olivares-Cuhat, 2010). Desigur, putem nota aici și trăsăturile de personalitate care conferă originalitate modului în care toți ceilalți factori contribuie la activitatea de învățare.



7.4. Motivația

7.4.1. Definirea conceptului

Angajarea într-o sarcină și mai ales finalizarea ei prin atingerea obiectivelor propuse depinde de o multitudine de factori ce acționează în mod conjugat: factori care țin de personalitate (convingeri, atribuiri, emoții etc.), abilitățile elevului, factori care țin de mediul social și cultural din care face parte elevul, inclusiv interacțiunile și climatul din clasă (Mih, 2010). Motivația umană nu trebuie văzută într-un mod mecanicist,

ci ca un proces multideterminat și complex care facilitează anumite tipare de dorințe (Mih, 2010).

Motivația reprezintă atât dorința de a obține ceva, cât și generarea combustibilului necesar pentru a continua să acționezi pentru a-ți îndeplini dorințele (Motevalli, Perveen, și Michael, 2020). Dar există un obiect specific al motivației, de unde necesitatea de a lega motivația de sarcini specifice deoarece nu dispunem de o motivație universală.



Exemple

Afirmația „clasa nu este motivată” nu este corectă deoarece nu am prezentat obiectul motivației. Am putea corecta prin oferirea unui obiect al motivației („clasa nu e motivată să își fac temele la matematică”) sau prin specificarea unui tip de motivație („clasa nu e motivată intrinsec pentru studiu la matematică”).

Dicționarul de psihologie (Marele dicționar al psihologiei, 2006) definește motivația drept ansamblul de procese fiziologice și psihologice care sunt responsabile de declanșarea, menținerea și încetarea unui comportament, precum și de valoarea apetitivă sau aversivă conferită elementelor din mediu supra cărora se exercită acel comportament. Punctul comun al numeroaselor teorii privind ceea ce îi motivează pe elevi să învețe este că motivația este ceea ce îi ajută pe elevi să se implice în învățare și să depună eforturi constante în vederea creșterii performanțelor lor.

De asemenea, trebuie să facem distincția între motivație (care îi aparține individului) și motivare (care reprezintă acțiunea de a stimula motivația elevilor, desfășurată în mod conștient, de părinți sau profesori).

a. Teoria expectanță – valoare (Eccles, 1983)

Teoria sugerează că motivația depinde de doi factori cheie: de măsura în care un individ se așteaptă să reușească sau să greșească într-o anumită situație și de valoarea sau atracția pe care individul o atribuie

sarcinii. Astfel, motivația pentru o activitate depinde de probabilitatea percepută de succes: dacă elevii percep probabilitatea lor de succes ca fiind zero, atunci motivația lor este, de asemenea, egală cu zero. Prin urmare, este crucial ca elevii să perceapă o probabilitate rezonabilă de succes pentru menținerea motivației lor (Eccles, 1983, cit. in Motevalli, Perveen, și Michael, 2020).

b. Teoria auto-determinării (Ryan și Deci, 2020), invocând tradiționala teorie a motivației intrinseci/extrinseci, consideră autonomia (capacitatea de auto-determinare) ca o condiție premergătoare esențială oricărui comportament cu potențial satisfăcător intrinsec și că oamenii sunt predispuși în mod inherent spre creștere psihologică deci spre învățare, formare de competențe și relaționare cu ceilalți. Aceste tendințe trebuie cultivate în timp, pornind de la nevoile psihologice de bază ale oamenilor: de autonomie, de competență și de relaționare cu ceilalți. *Autonomia* se referă la sentimentul de inițiativă și de posibilitate de control a propriilor acțiuni, fiind susținută de interesul și valoarea acordată acestora și minată de sentimentul de a fi controlate extern, prin recompense sau pedepse. *Competența* reprezintă sentimentul de siguranță că individul poate să îndeplinească ceea ce și-a propus. Nevoia de competență este cel mai bine satisfăcută în medii bine structurate care oferă provocări adecvate, feedback pozitiv și oportunități de creștere. *Relaționarea cu ceilalți* vizează sentimentul de apartenență și conexiune, facilitat prin transmiterea respectului și grijii. Zădărnicierea oricăreia dintre aceste trei nevoi de bază este dăunătoare motivației și stării de bine (Ryan și Deci, 2020).

Motivația extrinsecă nu mai este văzută ca opusul celei intrinseci, ci ele sunt capetele unui continuum între formele auto-determinate și controlate ale motivației: reglarea externă, introiecția reglării, identificarea reglării și reglarea integrată. Teoria auto-determinării susține că nevoia de suport sporește motivația și internalizarea intrinsecă, ducând la performanță, în timp ce, paradoxal, încercarea de a controla rezultatele acțiunilor direct prin recompense extrinseci, sancțiuni și

evaluări, în general, duce doar motivație și performanță scăzute (Ryan și Deci, 2020). Oricum, nu toți elevii pot obține rezultate excepționale, de aceea profesorii ar trebui să urmărească nu doar obiective academice, ci și dezvoltarea lor generală și creșterea stării lor de bine. Identificarea strategiilor eficiente de motivare a elevilor devine astfel unul dintre principalele obiective pe care ar trebui să le urmărească profesorii în activitatea lor proprie, alături de adaptarea obiectivelor de învățare propuse pentru elevi la posibilitățile lor reale și la nevoile și interesele lor în vederea dezvoltării motivației intrinseci.

Motivația	Motivație extrinsecă					Motivație intrinsecă
	Amotivație	Reglare externă	Introiecție	Identificare	Integrare	
<i>Stil de reglare</i>						
		Internalizare				
<i>Trăsături</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepție a lipsei de competențe, - Lipsă de valoare - Lipsă de relevanță 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedepse sau recompense externe - Compliantă - Reacție 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicarea eu-lui - Centrare pe a primi aprobare de la sine sau de la ceilalți 	<ul style="list-style-type: none"> - Importanță personală - Conștientizarea valorii activității - Susținerea obiectivelor proprii 	<ul style="list-style-type: none"> - Congruență - Sinteză și consistență 	<ul style="list-style-type: none"> - Interes - Plăcere - Satisfacție inerentă activității
<i>Percepția localizării cauzale</i>	Impersonală	Externă	Oarecum externă	Oarecum internă	Internă	Internă

Fig. 7.1 Taxonomia motivației din perspectiva teoriei auto-determinării (Ryan și Deci, 2020)

Drumul de la amotivație la motivație intrinsecă pentru învățare este cel pe care îl ocrotesc și încurajează profesorii. Amotivația reprezintă lipsa oricărei motivații de a acționa, în cazul activităților academice indicând neimplicarea în activitatea de învățare, indiferent de cauze. La polul opus, motivația intrinsecă se referă la activitățile făcute pentru plăcerea pe care o stârnesc, pentru interesul inerent pe care îl provoacă, făcute de dragul implicării în acea activitate. Jocurile, explorarea și curiozitatea generează comportamente motivate intrinsec deoarece ele

nu depind de stimulente sau presiuni externe, ci oferă propriile satisfacții și bucurii.



Exemple

Motivație intrinsecă: Copiii nu au nevoie de nicio încurajare, rugămintă, negociere pentru a se implica într-un joc care le face plăcere, fiind motivați de pura plăcere de a se juca.

Motivație extrinsecă: Copilul își face ordine în cameră doar pentru a primi o ciocolată, recompensa oferită de părinții săi.

Motivația extrinsecă vizează comportamente realizate pentru orice alt motiv decât satisfacția inerentă pe care o provoacă acțiunea în sine, dar aceste motive sunt variate și pot indica o apropiere sau îndepărtare mai mare de motivația intrinsecă.

Reglarea externă se referă la comportamente determinate de recompense și pedepse impuse extern, individul este controlat extern și nu este autonom în decizii. Când reglarea externă este parțial internalizată, apare **introiecția**: un comportament este realizat pentru recompensele interne ale stimei de sine, adică pentru a obține succesul și pentru a evita anxietatea, rușinea sau vinovăția care ar apărea în situația de eșec. În activitățile academice, reglarea introiectată ia adesea forma implicării ego-ului, când respectul de sine este condiționat de rezultate. Atât reglarea externă, cât și introiecția reprezintă forme controlate de motivație. Când persoana se identifică în mod conștient cu o acțiune sau îi susține valoarea, apare voința de a acționa, apărare **identificarea**, motivația apărând automat. Când motivația extrinsecă este **integrată**, persoana nu numai că se identifică cu valoarea activității, dar și consideră că aceasta este congruentă cu alte interese și valori (Ryan și Deci, 2020).

Diferența majoră dintre motivația extrinsecă și cea intrinsecă este că cea din urmă se construiește pe bucuria și plăcerea de a face un lucru considerat atractiv și plăcut. Deși acest continuum este ușor de descris pentru o acțiune singulară, oamenii nu sunt motivați doar pentru o

activitate într-un moment dat și nu au un singur motiv pentru a face un anumit lucru. Dimpotrivă, putem vorbi despre motive multiple și de o autonomie relativă pentru implicarea în acțiune.



Aplicații

Prezentați modul în care evoluează motivația pentru învățare a geografiei la un elev de clasa a IV-a de la primul contact cu această materie până la a deveni olimpic la această materie în clasa a VIII-a.

c. Teoria jocurilor

Inspirată din principiile teoriei behavioriste a învățării, care includ oferirea de recompense și întărirea comportamentului dezirabil, adaptarea acestora la modele actuale de predare-învățare se poate face sub forma jocurilor. Teoria ce le guvernează, teoria jocurilor (gamification) vizează folosirea elementelor motivaționale ale jocurilor în alte contexte. Sisteme gamificate oferă elevilor sentimentul de autonomie, competență și astfel pot susține motivația autonomă. Regula ce trebuie respectată în proiectarea unor astfel de jocuri este să fie stabilite obiective provocatoare, dar gestionabile. Teoria jocurilor este privită din ce în ce mai mult ca o posibilă soluție la scăderea nivelurilor de motivație ale elevilor (Van Roy și Zaman, 2017).

În timpul oricărui joc, există o re-echilibrare constantă între provocările jocului și abilitățile jucătorului: dacă jocul e prea complex și abilitățile jucătorului sunt insuficiente, jocul probabil va provoca apatie; la fel și în situația inversă, când jocul este prea ușor pentru abilitățile jucătorului; când și provocările, și abilitățile sunt de nivel mai înalt, jucătorul se pierde în joc, putem vorbi de intrarea în starea de flux – o stare de absorbție profundă într-o anumită activitate care este intrinsec plăcută (Csikszentmihalyi, 1996). Deoarece starea de flux este satisfăcătoare în sine, implicarea emoțională fiind ridicată, elevii așteaptă cu nerăbdare participarea la joc, experimentând-o astfel încât să-și poată

dezvolta noi abilități care să le permită să crească și să se asigure atingerea obiectivelor (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009; Motevalli, Perveen, și Michael, 2020).

d. Piramida nevoilor

Maslow (2007) a legat conceptul de motivație de sistemul propriu de trebuințe, sistem ierarhizat pe mai multe niveluri, ce poate fi imaginat ca o piramidă. La bază se află trebuințele fiziologice (nevia de hrană, de odihnă etc.), trebuințele de securitate (siguranță, stabilitate, protecție, trebuința de structură și ordine etc.), trebuințele de afiliere (de dragoste, de apartenență și de afecțiune), trebuințele de stimă și statut, urmate de trebuințele de actualizare a sinelui (trebuințe cognitive, estetice). Cele de jos sunt înnăscute, urgente, nesatisfacerea lor punând în pericol viața și cu cât o nevoie se află mai sus în această piramidă, cu atât este ea mai influențată de mediul social, dezvoltându-se pe parcursul vieții. O trebuință de nivel superior poate fi satisfăcută doar după ce au fost satisfăcute, într-o oarecare măsură, cele inferioare ei.



Exemple

Un elev înfometat nu își va putea activa nevoile cognitive până când nu este satisfăcută trebuința fiziologică.

Elevii sunt motivați să învețe când apare o anumită nevoie specifică, de deficit sau de creștere, iar profesorii ar trebui să identifice modalitățile cele mai eficiente pentru a declanșa acele nevoi care să conducă la implicarea activă în învățare. Dacă trebuințele de deficit se sting de îndată ce sunt satisfăcute, trebuințele de dezvoltare (legate de nevoile de cunoaștere, de înțelegere) nu pot fi complet satisfăcute. Alături de acestea din urmă apar și trebuințele de autorealizare, împreună formând fundamentul motivației de învățare. Dacă nevoia de învățare poate fi descrisă în mod clar, atunci programul de formare poate fi

adaptat acesteia pentru eficientizarea procesului de învățare (Motevalli, Perveen, și Michael, 2020).

Atunci când nevoile nu sunt satisfăcute sau când obiectivele propuse nu sunt atinse, apare o stare de tensiune numită frustrare, care este benefică în doze moderate, contribuind la dezvoltarea toleranței la frustrare care are efecte benefice asupra adaptării la situații noi și prin creșterea motivației pentru depășirea obstacolului (Yulis San Juan și Murai, 2021). Reacțiile elevilor la frustrare sunt diverse:

- Agresivitate în plan real (distrugerea unor obiecte, folosirea unui limbaj neadecvat);
- Agresivitate în plan imaginar (închipuirea unor evenimente neplăcute ce se vor întâmpla celor care l-au nedreptățit);
- Agresivitate deplasată (agresivitatea se îndreaptă împotriva unor persoane sau obiecte care nu au legătură cu contextul frustrant);
- Fantezia (satisfacerea dorințelor neîmplinite în plan imaginar);
- Regresia la un stadiu anterior de dezvoltare (Cocoradă, 2009).



Aplicații

Oferiți exemple din experiența proprie pentru situațiile descrise mai sus.

e. Teoriile cognitive ale motivației

Teoriile cognitive ale motivației o consideră o funcție a gândirii, nu o nevoie sau stare, informația codificată și transformată în credință fiind văzută ca sursă a acțiunii, cu accent pe ceea ce individul crede că poate sau nu poate să facă, ceea ce va afecta modul în care acesta percepe sarcinile de învățare. Weiner (2010) a clasificat aceste teorii în trei mari sisteme conceptuale cognitive: teorii ale atribuirii, teorii ale neajutorării învățate și teorii ale eficienței de sine.

Teoria atribuirii (Weiner, 2010) postulează că modul în care apreciem evenimentele anterioare, în termeni de cauze și atribuiri ale succesului sau eșecului, afectează expectanțele viitoare. Înțelegând importanța feedback-ului oferit elevilor asupra performanței lor academice, profesorii ar trebui să facă aprecieri cu privire la efortul depus pentru a sublinia importanța muncii depuse pentru realizarea sarcinii. Fenomenul atribuirii descrie percepția elevilor cu privire la cauzele succesului sau eșecului lor, aceste cauze putând fi interne (care țin de abilitățile, cunoștințele, caracteristicile personale) sau externe (care țin de situație, de ceilalți, de noroc etc.). Această **localizare a controlului** asupra performanței poate fi stabilă sau instabilă în timp, iar cauzele pot fi percepute ca fiind controlabile sau incontrollabile de către elev, cu efecte asupra activității de învățare.

Cu cât localizarea controlului este mai internalizată, cu atât individul va depune mai mult efort pentru a-și atinge scopurile. Cercetările recente arată că abilitatea de a lucra susținut, pe o perioadă lungă de timp este mai importantă decât talentul pentru a obține performanțe în orice domeniu (Duckworth, 2018). Combinația fericită dintre pasiune și perseverență, prin susținerea unui interes ridicat și a efortului în vederea atingerii obiectivelor propuse, pe o perioadă îndelungată de timp și în ciuda tuturor obstacolelor ține de tăria de caracter (*grit*). Angela Duckworth (2018), promotoarea acestui concept, susține că este nevoie de o cantitate de două ori mai mare de efort decât de talent pentru a reuși în orice ne propunem deoarece depunem efort pentru a ne dezvolta potențialul nativ, obținând anumite abilități, care la rândul lor pot fi îmbunătățite prin efort susținut:

$$\begin{aligned} \text{TALENT} \times \text{EFORT} &= \text{ABILITATE} \\ \text{ABILITATE} \times \text{EFORT} &= \text{PERFORMANȚĂ} \end{aligned}$$

Aceasta înseamnă că oricât de puțin talent am avea, dacă muncim suficient, putem avea succes, ceea ce poate fi exact încurajarea de care avem nevoie pentru a ne implica în activitățile dorite cu speranța realistă de a reuși. Acest tip de tărie de caracter (*grit*) poate fi dezvoltat prin:

- (1) identificarea unei pasiuni, cultivarea fascinației pentru ea;
- (2) munca zilnică pentru dezvoltarea propriilor abilități, termenul de comparație fiind abilitățile din ziua precedentă;
- (3) centrarea în permanență în minte pe scopul suprem al activității noastre, acel scop legat de crearea unei lumi mai bune pentru toți oamenii, de contribuția personală la această lume;
- (4) formarea unei mentalități de creștere, adică a avea o credință profundă că putem evolua, că toate abilitățile noastre se pot îmbunătăți (Duckworth, 2018).

Această mentalitate de creștere a fost intens studiată în ultimii ani. Carol Dweck (2006) pornește de la supoziția că unii oameni au credința profundă că abilitățile lor, inclusiv inteligența, sunt fixe, încă de la naștere și nu se pot dezvolta. Aceștia au o mentalitate fixă: când fac greșeli, consideră că nu au abilitățile necesare pentru a rezolva sarcina și renunță; când erau mici, obțineau rezultate destul de bune, erau lăudați și și-au format concepția despre sine ca indivizi competenți, dar în clasele mai mari când provocările cresc și rezultatele bune sunt mai greu de obținut, încep să se îndoiască de abilitățile lor înnăscute și pentru a-și menține imaginea de om inteligent și talentat vor evita orice sarcină la care s-ar putea să nu obțină performanțe ridicate. Aceștia se simt amenințați de cei care au mai mult succes și ignoră critica constructivă, rezultatele lor fiind sub potențialul lor. Dweck (2006) le-a dat unor copii de clasa a V-a niște puzzle-uri potrivite ca nivel de dificultate. Le-au rezolvat cu toții, iar unii au fost lăudați pentru inteligența lor și restul, pentru efortul depus. Cei care au fost lăudați pentru inteligență și talentul la rezolvarea puzzle-uri, când au primit puzzle-uri mai dificile, au renunțat. Cei lăudați pentru efort, au perseverat, ba chiar au cerut puzzle-uri și pentru acasă, pentru a se antrena, pentru a deveni mai buni. Aceștia din urmă aveau o mentalitate de creștere, considerând că orice abilitate poate fi îmbunătățită dacă folosesc strategiile potrivite și îi acordă suficient timp, că talentul și inteligența nu sunt fixe, ci trebuie să muncești pentru ele.

Mentalitatea de creștere stă la baza motivației activității de învățare. Profesorii pot contribui la formarea unei mentalități de creștere

la elevii lor atunci când îi laudă pentru efortul depus pentru a rezolva o sarcină și nu pentru trăsăturile lor înnăscute (cum ar fi talentul). Eșecul este văzut doar ca o etapă a procesului de învățare și nu ca rezultatul final, oamenii cu o mentalitate de creștere căutând provocări și perseverând în vederea atingerii scopurilor, efortul fiind văzut drept calea de a atinge performanțe ridicate. Cei cu o mentalitate de creștere acceptă critica pentru a-și putea îmbunătăți performanțele și succesul celorlalți îi inspiră. Mentalitatea de creștere contribuie la actualizarea potențialului personal (Dweck, 2006).

Această teorie este susținută și de recente descoperiri din neuroștiințe care arată că neuronii se regenerează, iar creierul, ca orice alt mușchi al corpului, crește atunci când este antrenat.



Aplicații

Comentați afirmația: „Trăiește-ți viața ca un maraton, nu ca un sprint”
Angela Duckworth (2018).

Teoria neajutorării învățate descrie starea psihologică pesimistă, de resemnare, care apare atunci când persoana dorește să reușească dar simte că succesul este imposibil (Maier și Seligman, 1976). Neajutorarea învățată se dezvoltă prin trăirea repetată a unor evenimente aversive care sunt percepute ca fiind inevitabile, ceea ce duce la sentimentul că rezultatele acțiunilor proprii nu pot fi controlate, apărând dificultăți în conștientizarea relației dintre acțiuni și rezultate, scăderea motivației și chiar stări depresive (Trindade, Mendes și Ferreira, 2020).

7.4.2. Fazele procesului motivațional

Indiferent de teoria explicativă a apariției motivației, acest proces se realizează în patru faze (Mih, 2010):

- (1) *Faza de orientare a comportamentului* – vizează luarea unei decizii de inițiere a unui comportament;

- (2) *Faza de declanșare a comportamentului* ce va duce la atingerea obiectivelor propuse prin angajarea și mobilizarea resurselor personale (cognitive, emoționale și comportamentale);
- (3) *Faza de susținere a comportamentului*, adică de perseverență în activitatea ce va duce la atingerea scopului prin focalizarea atenției și monitorizarea comportamentului;
- (4) *Faza de dezangajare din sarcină* – apare defocalizarea de pe sarcina respectivă din cauza apariției unui blocaj sau datorită finalizării atingerii obiectivului.

7.5. Atitudinile

Factorii cei mai puternici care determină comportamentul au fost considerați de Allport (cit. în Betsch, Plessner, Schwierien și Gütig, 2001) ca fiind atitudinile. Modalitatea de formare a atitudinilor a fost intens studiată în vederea identificării unor modalități eficiente de a contribui la formarea unor atitudini favorabile învățării. Atunci când o persoană are de realizat o sarcină nouă, cu un obiect neobișnuit, pe care încă nu îl poate evalua, trece printr-un episod îi va provoca o serie de reacții purtătoare de valori, respectiva situație (stimul) având potențialul de a provoca reacții pozitive sau negative, care se stau la baza atitudinii față de acea sarcină inițial nouă. Atitudinile reprezintă dispozițiile interne stabile care susțin răspunsurile favorabile sau nefavorabile ale individului față de un obiect sau clasă de obiecte din lumea socială (Marele dicționar al psihologiei, 2006).

Pornind de la faptul că atitudinile se învață, studiile au arătat că ele pot fi predate în cadrul sistemului de învățământ, legate de un anumit context/situație, iar apoi se pot transfera către alte evenimente, iar acest context va fi cel care va determina atitudinea individului față de un anumit obiect (Oroujlou și Vahedi, 2011).

7.6. Afectivitatea

Afectivitatea reprezintă ansamblul reacțiilor psihice ale individului în fața lumii exterioare (Marele dicționar al psihologiei, 2006). Trăirile afective ale elevilor față de sarcinile școlare influențează performanțele lor, tonalitatea afectivă asociindu-se cu procesele cognitive desfășurate, cu efecte pe termen îndelungat.

Emoțiile pozitive (bucuria, speranța, plăcerea etc.) duc la creșterea motivației pentru acea activitate (deoarece oamenii caută să retrăiască evenimentele plăcute) și implicit contribuie la obținerea de performanțe ridicate prin implicarea în activitate. Emoțiile negative (plictiseala, teama, tristețea etc.) pot intensifica motivația extrinsecă (elevul va învăța de teamă), dar numai pentru o perioadă, în timp ducând la motivații de evitare a activităților ceea ce generează scăderea performanțelor (Mih, 2010).

Emoțiile academice sunt strâns legate modul în care elevii se autoevaluează și de localizarea controlului, de valorile și obiectivele lor, dar și de atmosfera din clasă în timpul și în afara orelor. Elevii experimentează o gamă largă de emoții legate de sine, de sarcinile școlare și de mediul academic. Emoțiile pozitive resimțite în legătură cu mediul școlar, precum plăcerea de a învăța, speranța, mândria, admirația sau empatia, sunt la fel comune ca emoțiile negative, deși cercetările asupra vieții afective a elevilor s-au concentrat mai mult pe acestea din urmă. Starea de bine a elevilor ar putea fi susținută de cultivarea emoțiilor pozitive în mediul academic (Pekrun, Goetz, Titz și Perry, 2002).

7.7. Metacogniția

Strategiile metacognitive „pun pe foc” gândirea, pot determina o învățare mai profundă și îmbunătățirea performanțelor în învățare, mai ales pentru cei care se străduiesc în această direcție (Anderson, 2002). Flavell (1979) definea metacogniția drept „cunoașterea despre fenomene cognitive”, punând accentul pe conștientizarea procesului de gândire: ce

gândim, cum gândim puși în fața unei anumite sarcini sau situații și de ce gândim într-un anumit mod, pe ceea ce credem despre propria noastră cogniție, dar și a celorlalți, printr-o reflecție critică și evaluarea proceselor gândirii care va duce la controlul proceselor informaționale și a comportamentelor de învățare (Anderson, 2005; Henter, 2016).

Metacogniția are numeroase definiții și cuprinde diverse aspecte, fiind considerată un concept difuz (Flavell, 1981), dar care are o structură bine definită cuprinzând experiențele metacognitive, cunoștințele metacognitive, obiectivele sau scopurile și activitățile sau strategiile metacognitive. *Experiența metacognitivă* cuprinde sentimentele conștiente din timpul unei activități pe care le avem despre propria noastră cogniție, cum ar fi sentimentul că nu înțelegem ceva. *Cunoștințele metacognitive* se referă la credințele și cunoștințele noastre despre factorii care afectează rezultatele acțiunilor cognitive: ce credem despre cum gândim și învățăm noi, dar și ceilalți, cât de conștienți suntem de propriile noastre abilități și ce credem despre ce avem de făcut pentru a rezolva o problemă și gradul de probabilitate al succesului în finalizarea sarcinii. Obiectivele vizează rezultatele așteptate de la o acțiune. *Strategiile* sunt cele care monitorizează progresul cognitiv și sunt folosite de cei care învață pentru a-și atinge obiectivele cognitive și metacognitive (Flavell, 1979).

Metacogniția are două dimensiuni: cunoștințele despre cogniție și reglarea cogniției. *Cunoștințele despre cogniție* cuprind trei categorii de factori: cunoștințe declarative („a ști că”), cunoștințe procedurale („a ști cum”, unde putem încadra și strategiile de învățare) și cunoștințe condiționale (a ști unde, când și de ce o persoană folosește o anumită strategie). Reglarea cogniției include: planificarea (care presupune selectarea strategiilor adecvate și alocarea resurselor necesare îndeplinirii sarcinii), monitorizarea (care vizează conștientizarea nivelului de înțelegere și rezolvare a sarcinii, în timpul realizării acesteia), testarea (punerea în practică), revizuirea și evaluarea strategiilor (include evaluarea metodelor utilizate, dar și a obiectivelor și rezultatelor) (Schraw & Moshman, 1995).



Rezumat

Diferențele dintre elevi/studenți în ceea ce privește rezultatele lor școlare nu depind doar de factorii cognitivi ai învățării. Dimpotrivă, factorii non-cognitivi pot avea o influență majoră asupra performanțelor.

Bibliografie

- *** (2006). *Larousse-Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning* (Vol. 4646). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Betsch, T., Plessner, H., Schwieren, C., & Gütig, R. (2001). I like it but I don't know why: A value-account approach to implicit attitude formation. *Personality and social psychology bulletin*, 27(2), 242-253.
- Cocoradă, E. (2009). *Psihologia educației*, Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Duckworth, A. (2018). *Grit. Puterea pasiunii și a perseverenței*. București: Publica
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flavell, J. H. (1981). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. Em H. Parke (Orgs.). *Contemporary readings in child psychology*, 165-169.
- Henter, R. (2016). *Metacogniția. O abordare psiho-pedagogică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. E-book: <http://www.editura.ubbcluj.ro/php/download.php?f=1951&ex=pdf>.
- Yulis San Juan, A., & Murai, Y. (2021). Frustration as an Opportunity for Learning: Review of Literature. In *FabLearn Europe/MakeEd 2021-An International Conference on Computing, Design and Making in Education* (pp. 1-8).

- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of experimental psychology: general*, 105(1), 3.
- Maslow, A. H. (2007). *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei.
- Mih, V. (2010). *Psihologie educațională*. Cluj-Napoca: ASCR.
- Motevalli, S., Perveen, A., & Michael, M. T. A. (2020). Motivating Students to Learn: An Overview of Literature in Educational Psychology. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, 9(3), 63–74.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195–206). Oxford University Press.
- Olivares-Cuhat, G. (2010). Relative importance of learning variables on L2 performance. *Linguistik online*, 43(3). <https://doi.org/10.13092/lo.43.415>.
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7(4), 351-371.
- Trindade, I. A., Mendes, A. L., & Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72.
- Van Roy, R., & Zaman, B. (2017). Why gamification fails in education and how to make it successful: Introducing nine gamification heuristics based on self-determination theory. In *Serious Games and edutainment applications* (pp. 485-509). Springer, Cham.
- Weiner, B. (2010). Attribution Theory. In *International Encyclopedia of Education*, 6, (pp. 558-563).

AUTOAREGLAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

Autor: Lect. dr. Ramona Henter

Cuprins

8.1. Introducere.....	161
8.2. Obiectivele unității de învățare	162
8.3. Conceptualizarea autoreglării în învățare	162
8.4. Procesele autoreglatorii.....	164
8.4.1. Autoreglarea cogniției	164
8.4.2. Autoreglarea motivației și a stărilor afective legate de învățare	168
8.4.3. Autoreglarea comportamentului	170
8.4.4. Reglarea contextului.....	171
8.5. Modalități de îmbunătățire a abilităților autoreglatorii.....	172
8.6. Importanța autoreglării.....	173
Rezumat	174
Bibliografie.....	174



8.1. Introducere

Susținătorii conceptului de învățare autoreglată pornesc de la supoziția că cei care doresc să învețe participă activ la acest proces și își construiesc propria învățare, adică își propun obiective și apelează la strategii personale de preluare a informațiilor din mediul extern, creând sensuri proprii pe măsură ce avansează în învățare. De asemenea, modelele învățării autoreglate presupun că elevii pot monitoriza, controla și regla anumite aspecte ale comportamentului lor de învățare, ale proceselor interne care susțin învățarea și ale mediului în care are loc

învățarea, desigur în anumite limite dictate de caracteristicile individuale (biologice, de dezvoltare) și contextuale. Totodată, în învățarea autoreglată se presupune existența unui standard sau criteriu de evaluare a eficienței activității de învățare. Întregul proces de învățare depinde de activitățile de autoreglare, văzute ca mediatorii între caracteristicile individuale și contextuale și performanța în sarcina de învățare (Pintrich, 2000).



8.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să definească conceptul de autoreglare;
- să prezinte etapele procesului de autoreglare;
- să prezinte factorii determinanți ai procesului de autoreglare;
- să descrie importanța procesului de autoreglare pentru activitatea de învățare.



8.3. Conceptualizarea autoreglării în învățare

Pornind de la supozițiile prezentate în introducere, Pintrich (2000) definește **învățarea autoreglată** ca procesul activ prin care elevii își stabilesc obiective pentru învățare și apoi încearcă să își monitorizeze, să își regleze și să își controleze cunoașterea, motivația și comportamentul, în funcție de aceste obiective și de caracteristicile mediului lor. Aceste activități de autoreglare mediază relațiile dintre indivizi și mediu și performanțele obținute, autoreglarea procesului de învățare implicând în general în patru faze, deși nu întotdeauna le putem delimita clar, apărând și moduri tacite sau implicite de învățare. De asemenea, ele nu sunt structurate ierarhic sau liniar, ci se pliază pe necesitățile de moment. Prima fază presupune planificarea și stabilirea obiectivelor precum și activarea percepțiilor și cunoștințelor anterioare privind sarcina și contextul și a propriilor experiențe anterioare cu sarcini similare. Faza a doua se referă la diferite procese de monitorizare care reprezintă conștientizarea metacognitivă a diferitelor aspecte ale sinelui sau ale

sarcinii și contextului. Faza a treia vizează eforturile de control și reglare a diferitelor aspecte ale sinelui sau sarcinii și contextului. Faza a patra reprezintă diferitele tipuri de reacții și reflecții asupra sinelui și asupra sarcinii sau contextului (Pintrich, 2000).

O altă abordare a **autoreglării** o definește drept gândurile, sentimentele și comportamentele auto-generate care sunt planificate și adaptate ciclic pe baza feedback-ului privind performanța de moment pentru a atinge obiectivele stabilite de individul însuși (Zimmerman, 2000). Cei care sunt capabili să își autoregleze activitatea de învățare sunt cursanții proactivi, care fac apel la diverse procese de autoreglare (de exemplu, stabilirea obiectivelor, auto-observare, autoevaluare) implicând strategii privind sarcinile (de exemplu, gestionarea timpului de studiu și organizarea eficientă) și credințele auto-motivaționale (auto-eficacitatea, motivația intrinsecă). Comportamentul de autoreglare se realizează în 3 faze ciclice: gândirea anticipatoare (înainte de a începe munca efectivă), monitorizarea performanței (adică a proceselor care au loc în timpul eforturilor de învățare) și auto-reflecția (adică procesele care apar după învățare sau finalizarea sarcinii). Procesele de anticipare influențează procesele de monitorizare a performanței, care la rândul lor influențează procesele fazei de auto-reflecție. Un ciclu este finalizat atunci când procesele de auto-reflecție au impact asupra proceselor fazei de gândire în timpul încercărilor de învățare viitoare. Trebuie remarcat faptul că aceste faze sunt ciclice, adică feedback-ul de la performanțele anterioare este folosit pentru a face ajustări în timpul eforturilor de învățare viitoare (Zimmerman, 2000).

Anticiparea activității de învățare este primul și cel mai important pas pentru obținerea succesului școlar. Acum intră în scenă strategiile de management al învățării (stabilirea obiectivelor, identificarea strategiilor potrivite sarcinii), dar și convingerile și atitudinile față de învățare, credințele motivaționale (eficacitatea de sine, orientarea spre obiective, motivația intrinsecă și nivelul de expectanță/aspirație) rezultatele așteptate. Pe parcursul rezolvării sarcinii apar procesele de auto-observare și autocontrol, bazate în special pe strategii metacognitive de monitorizare

a activității. În același timp, cel care învață adună informații despre calitatea proceselor desfășurate care vor fi utilizate pentru a evalua eficacitatea planului strategic și pentru a îmbunătăți încercările de învățare viitoare (Zimmerman, 2000).



8.4. Procesele autoreglatorii

Indiferent de modelul descris, există anumite procese prezente pe parcursul autoreglării activității de învățare: autoreglarea cogniției, autoreglarea motivației și a stărilor afective legate de învățare, autoreglarea comportamentului și reglarea contextului sau mai exact autoreglarea percepției privind contextul de învățare. Modelul lui Pintrich (2000) descrie aceste faze pentru activitatea de învățare.

8.4.1. Autoreglarea cogniției

a. Planificarea și activarea cogniției. Planificarea presupune stabilirea obiectivelor țintă, activarea cunoștințelor anterioare relevante pentru sarcină și activarea cunoștințelor metacognitive. Obiectivul țintă determină activarea anumitor cunoștințe anterioare (cognitive și metacognitive), fiind și criteriu de monitorizare și evaluare a activității desfășurate. Deși se presupune că obiectivele se stabilesc înaintea de a începe o sarcină, noi obiective pot fi stabilite pe parcursul activității, fie în direcția ajustării performanței vizate, fie pentru a demara noi activități (Pintrich, 2000).

Tipuri de obiective în învățarea autoreglată

Modelul învățării autoreglate presupune existența unui anumit scop, standard, criteriu sau valoare de referință care poate servi drept instrument de evaluare a funcționării sistemului și apoi să ghideze procesele reglatorii. Putem vorbi despre două clase de obiective generale: obiective țintă alături de obiective specifice sarcinii și obiective care vizează un scop mai general, o direcție de evoluție. Obiectivele țintă

și cele specifice sarcinilor reprezintă rezultatul pe care individul încearcă să îl realizeze. Obiectivele care vizează direcția de evoluție includ motivele pentru care o persoană urmărește o sarcină. (Pintrich, 2000).



Aplicații

Ce fel de obiective sunt următoarele:

- A obține nota 10 la un test;
- A înțelege materialul studiat de nota 10.

Obiectivele care vizează direcția de evoluție pot fi orientate către obținerea măiestriei în domeniu sau către obținerea performanței. Pentru **obținerea măiestriei** este necesară concentrarea pe sarcină, pe învățare, pe înțelegere și utilizarea standardelor de auto-îmbunătățire, progres, înțelegerea profundă a sarcinii. Se recomandă centrarea pe înțelegerea conținutului, studiul constant și realizarea corectă a sarcinilor propuse. **Orientarea spre performanță** presupune centrarea pe a fi superior, a-i învinge pe alții, a fi mai bun la sarcină în comparație cu ceilalți elevi, implicând performanța, ego-ul, îmbunătățirea abilităților, și se centrează pe evitarea inferiorității, utilizând ca standard normativ ideea de a nu primi cele mai proaste note (Pintrich, 2000). Uneori, obiectivele ce vizează performanța pot favoriza o învățare de suprafață (doar pentru o notă bună, pentru a fi cel mai bun din clasă), fără urmări înțelegerea profundă a celor învățate (Grajcevci și Shala, 2021).

Modelul 2x2 al obiectivelor de realizare (Elliot și McGregor, 2001) susține existența a 4 tipuri de obiective ce pot fi urmărite în învățare în funcție de cum definește competența cel care învață și de ce valență îi acordă. Competența poate fi definită prin capacitatea de a înțelege și rezolva o sarcină (un standard absolut), prin îmbunătățirea performanțelor personale sau dezvoltarea lor deplină (un standard intrapersonal) și prin a fi mai bun decât ceilalți (un standard normativ). Este dificil să diferențiem între standardul absolut și cel intrapersonal și de aceea se tratează împreună. Competența este întotdeauna însoțită de

o valență: pozitivă (o posibilitate dezirabilă, cum este succesul) sau negativă (o posibilitate indezirabilă, cum este insuccesul). Astfel, rezultă patru tipuri de obiective ce se pot stabili în învățare: obiective orientate către obținerea măiestriei prin aprofundare, obiective orientate către obținerea măiestriei prin evitare, obiective orientate către obținerea performanței prin comparație cu ceilalți și obiective orientate către obținerea performanței prin evitarea eșecului.

		Definiție		
		Absolut / Intrapersonal		Normativ
Valență	Pozitiv (orientat către obținerea succesului)	Obiective orientate către obținerea măiestriei prin aprofundare		Obiective orientate către obținerea performanței prin comparație cu ceilalți
	Negativ (orientat către evitarea eșecului)	Obiective orientate către obținerea măiestriei prin evitare		Obiective orientate către obținerea performanței prin evitarea eșecului

Fig. 8.1. Modelul 2x2 al obiectivelor (după Elliot și McGregor, 2001)



Aplicații

Să presupunem că aveți de rezolvat următoarea problemă:

- Dacă un tren merge cu viteza de 75km/h, în cât timp va străbate distanța dintre Brașov și București, știind că nu se va opri deloc? Dar dacă face o oprire de 12 minute?
- La ce cunoștințe anterioare apelați? Care sunt strategiile metacognitive pe care le-ați folosit?

Activarea cunoștințelor anterioare se poate produce automat, fără control conștient și atunci nu putem vorbi despre autoreglare, dar căutarea activă a unor informații relevante înainte de începerea sarcinii, fie legate de conținut (conținut cognitiv), fie legate de modul de procesare a informației (conținut metacognitiv) ține de autoreglare (Pintrich, 2000).

b. Monitorizarea cogniției implică conștientizarea și monitorizarea diferitelor aspecte ale cunoașterii și este o componentă importantă a ceea ce este definit în mod curent drept metacogniție (Pintrich, 2000).



Aplicații

Reamintiți-vă componentele metacogniției.

Oamenii pot spune dacă știu sau nu ceva (cunoștințe metacognitive declarative), dacă știu cum să folosească ceea ce știu (cunoștințe metacognitive procedurale) și când să folosească fiecare informație sau strategie (cunoștințe metacognitive condiționale), dar înainte sau în timpul efectuării unei sarcini ei vor emite judecăți mai puțin solide privind activitatea lor cognitivă, cum ar fi judecățile privind învățarea (Judgement of Learning – JOL) și sentimentul cunoașterii (Feeling of Knowing – FOK). Judecățile privind învățarea (JOL) apar în timpul sau imediat după studiu privind credința celui care învață despre probabilitatea ca un element să fie reamintit în mod corect la un viitor test și sunt destul de corecte, reflectând nivelul de conștientizare a indivizilor cu privire la gradul de înțelegere sau memorare a ceva ce tocmai au citit/auzit. Sentimentul cunoașterii (FOK) descrie posibilitatea percepută de individ de a-și aminti în viitor ceea ce nu a reușit să găsească în memorie la o primă încercare, existând în oameni tendința de a-și supraevalua propriile abilități din acest punct de vedere. Sentimentele privind cunoașterea apar atunci când individul nu își poate aminti un lucru, dar are un sentiment puternic cum că l-ar ști (Nelson, Stuart, Howard și Crowley, 1999; Pintrich, 2000; Henter, 2016).



Exemple

Judecată privind învățarea: *Am citit întreg paragraful de două ori, dar nu am înțeles despre cine era vorba în text.*

Sentimente privind cunoașterea: *Nu-mi amintesc exact cum se spune la „carte” în franceză, am învățat ieri lecția, îmi stă pe vârful limbii!*



Aplicații

Formulați exemple de judecăți privind învățarea și sentimente privind cunoașterea care să reflecte experiența voastră.

c. Controlul și reglarea cognitivă vizează abilitatea celui care învață de a se adapta la sarcină și a-și atinge obiectivele, folosind strategii cognitive (de memorare, raționament, rezolvarea de probleme) și strategii metacognitive (decizia de a folosi anumite strategii cognitive) (Pintrich, 2000, Henter, 2016).



Aplicații

Faceți o listă cu principalele strategii cognitive pe care le folosiți în învățare. Apoi, faceți o listă cu principalele strategii metacognitive pe care le folosiți în învățare

d. Reacția și reflecția cognitivă. Procesele de reacție și reflecție cognitivă implică judecățile cursanților și evaluări ale performanței lor, precum și atribuirile lor privind performanța obținută. Autoreglarea este eficientă când performanța este evaluată în permanență, iar succesul sau eșecul este atribuit modalităților de utilizare a strategiilor cognitive și nu abilităților proprii (Pintrich, 2000).

8.4.2. Autoreglarea motivației și a stărilor afective legate de învățare

Reglarea motivației și afectului vizează formularea diverselor convingeri motivaționale, orientarea spre anumite scopuri și evaluările privind eficacitatea de sine, precum și credințele privind valoarea sarcinii (importanța, utilitatea și relevanța sarcinii) și interesul personal pentru

sarcină. Acestea pot fi incluse în controlul volitiv, adică strategiile pe care indivizii le-ar putea folosi pentru a-și controla motivația și emoțiile (Pintrich, 2000).

Planificare și activare motivațională

În ceea ce privește planificarea și activarea motivației, aceasta implică judecăți privind eficacitatea proprie, precum și activarea diferitelor credințe motivaționale despre valoare și interesele personale. Credințele legate de eficacitatea proprie influențează performanțele. Eficacitatea de sine este procesul motivațional cheie datorită validității sale în prezicerea alegerii elevilor în ceea ce privește activitățile alese, efortul depus și persistența în acțiune, vizând convingerile persoanei cu privire la abilitatea sa de a duce la bun sfârșit o sarcină la un standard specific de performanță (Bandura, 1997).

Oamenii pot emite judecăți privind ușurința învățării (EOL – Ease of Learning), evaluând înainte de activitate cât de ușor sau greu le va fi să îndeplinească o sarcină cognitivă, bazându-se pe cunoștințele lor metacognitive. Spre exemplu, cineva care învață psihologie va prezice că învățarea definiției motivației este mai ușoară decât cea a definiției gândirii, dar astfel de previziuni tind să coreleze moderat cu rezultatele reale (Nelson et al., 1999, Pintrich, 2000).



Aplicații

Emiteti judecăți privind ușurința învățării la trei materii diferite.

Performanțele pot fi influențate și de credințele pe care le au cursanții cu privire la valoarea îndeplinirii sarcinii și de interesul pentru conținuturile prezentate. Astfel, în accepțiunea modelului expectanță-valoare (Eccles, 1983; Eccles și Wigfield, 2020), credințele privind valoarea sarcinii includ percepții despre relevanța, utilitatea și importanța sarcinii. Dacă elevii cred că sarcina este relevantă sau importantă pentru obiectivele lor viitoare sau, în general, utile pentru ei,

atunci este mai probabil să se angajeze în sarcină (Eccles și Wigfield, 2020). Interesul pentru un anumit conținut poate avea un efect anticipativ pozitiv pentru implicarea în sarcină, dar se pot anticipa și efecte negative, cum ar fi anxietatea sau frica, care determină apariția cognițiilor dezadaptative, care interferează cu performanța.

a. Controlul și reglarea motivațională se realizează prin strategii de control al autoeficacității prin intermediul vorbirii pentru sine pozitive, prin stabilirea de recompense pentru îndeplinirea sarcinilor sau prin încercarea de a face sarcinile mai interesante sau a le acorda utilitate crescută în vederea creșterea motivației extrinseci Wolters (1998). Scăderea efortului și a implicării în studiu sau amânarea efectuării sarcinii pot duce la atribuirea unui eventual rezultat slab efortului redus, protejând imaginea de sine (Garcia & Pintrich, 1994).

b. Reacție motivațională și reflecție. Tipurile de atribuții pe care le fac elevii în ceea ce privește succesul și eșecul lor pot duce la experimentarea unor emoții precum mândria, furia, rușinea și vina, ca rezultate ale procesului de autoreglare. Prin controlul tipurilor de atribuții, oamenii își protejează imaginea de sine și motivația pentru sarcinile viitoare. În vederea unei mai bune adaptări la evenimentele de viață, se pot învăța reacții cognitive, motivaționale, afective și comportamentale care să ducă la schimbarea stilului atribuțional (Peterson și colab., 1993 cit. in Pintrich, 2000).

8.4.3. Autoreglarea comportamentului

a. Gândirea, planificarea și activarea comportamentală se realizează prin activitățile de management al activității proprii, de la gestionarea timpului la identificarea celor mai adecvate strategii de studiu (Pintrich, 2000).

b. Monitorizarea și conștientizarea comportamentului apare după ce elevii își pot monitoriza gestionarea timpului și își pot doza efortul în funcție de sarcină (Pintrich, 2000).

c. Controlul și reglarea comportamentului se realizează în timpul sarcinii, prin ajustări ale timpului și efortului implicate în studiu pentru atingerea obiectivelor, pe măsură ce sarcina este reevaluată ca fiind mai ușoară sau mai dificilă. Una dintre cele mai eficiente strategii din această categorie este căutarea ajutorului pentru a depăși un aspect deosebit de dificil al sarcinii. (Pintrich, 2000).

d. Reacția și reflecția comportamentală presupune reflecția asupra procesării sau motivației cognitive a celor care învață, emiterea de judecăți despre comportamentele lor. (Pintrich, 2000).

8.4.4. Reglarea contextului

a. Gândirea, planificarea și activarea contextuală țin de modul în care indivizii percep sarcinile și contextul general în care activează. Astfel, deși nu întotdeauna putem schimba contextul, schimbarea modului de percepere a lui poate duce la rezultate diferite. Percepțiile privind normele clasei și climatul clasei, precum și cele privind caracteristicile sarcinilor sunt aspecte importante ale activității de învățare care pot fi reale, determinate de dinamica clasei sau pot fi greșite din cauza stereotipurilor care se pot activa. (Pintrich, 2000).

b. Monitorizarea contextuală se referă la oportunitățile și constrângerile situațiilor de învățare. Conștientizarea și monitorizarea regulilor clasei, a practicilor de notare, cerințelor sarcinilor și a modalităților de recompensare sunt importante pentru atingerea obiectivelor academice. (Pintrich, 2000).



Exemple

Dacă elevii nu cunosc cerințele de redactare sau modalitățile de citare a surselor folosite nu pot obține nota maximă.

c. Controlul sarcinilor sau al contextului poate fi mai dificil deoarece nu sunt întotdeauna sub controlul direct al cursantului individual. În ceea ce privește învățarea autoreglată, majoritatea modelelor includ strategii de modelare, control sau structurare a învățării pentru controlul sarcinilor, iar pentru controlul contextului, ca strategii importante pentru autoreglare, elevii pot încerca să negocieze cerințele sarcinilor pentru a-și ușura munca. Acest control este mai facil când instruirea este bazată pe proiecte, de exemplu. (Pintrich, 2000).

d. Reacția contextuală și reflecția pot apărea în evaluările elevilor cu privire la aspecte generale ale sarcinii sau mediului din clasă pe baza unor criterii diverse, de la criterii cognitive privind învățarea și atingerea obiectivelor până la criterii privind plăcerea generală și confortul (Pintrich, 2000).



8.5. Modalități de îmbunătățire a abilităților autoreglatorii

Cleary și Zimmerman (2004) au propus un program de „împuternicire” a elevilor prin cultivarea convingerilor automotivaționale pozitive, creșterea bazei de cunoștințe despre strategiile de învățare și aplicarea acestor strategii sarcinilor academice într-un mod autoreglat. Aceste strategii sunt predate în mod direct elevilor pentru ca ei să dobândească putere prin asumarea responsabilității pentru activitatea lor de învățare. Împuternicirea poate fi gândită ca un proces prin care indivizii câștigă controlul asupra vieții lor, iar elevii se vor simți adesea împuterniciți datorită credinței că succesul depinde în mare măsură de abilitățile lor de a-ți folosi strategiile. Ca atare, primul pas în formarea persoanelor pentru a deveni autoreglate este cultivarea convingerii că succesul academic este sub controlul elevilor.

Programul de „împuternicire” a elevilor are două componente principale: evaluarea inițială și formarea elevului care își autoreglează activitatea de învățare. Inițial, se evaluează strategiile de studiu ale

elevilor, motivația lor și abilitatea de a-și ajusta strategiile atunci când acestea nu sunt eficiente. Apoi, pentru a-i ajuta să devină independenți, adică suficient de puternici pentru a-și ghida întreaga activitate de învățare, se lucrează la transformarea strategiilor ineficiente în unele eficiente prin îmbunătățirea abilităților generale ale elevilor, extinderea repertoriului lor de strategii de învățare și a abilităților de utilizare a ciclul de feedback al autoreglării. Programul susține utilizarea unui model social-cognitiv de instruire strategică prin care elevii să învețe inițial să folosească diverse strategii preluate din surse sociale (de exemplu, imitând anumite modele), dar să le folosească treptat în mod independent atât în timpul sesiunilor de practică ghidată, cât și în activitatea individuală, într-un mod ciclic în vederea formării abilităților lor de auto-reglare în timpul rezolvării de probleme prin stabilirea obiectivelor în mod proactiv, prin monitorizarea procesele de lucru și a rezultatelor, prin evaluarea performanței, și apoi realizarea de ajustări strategice pentru îmbunătățirea performanțelor (Cleary și Zimmerman, 2004)

Eficacitatea acestui model se bazează nu numai pe dezvoltarea proceselor de autoreglare, ci și pe mesajul său de poziționare a „speranței” la elevi și „împuternicirea” lor ceea ce poate duce la creșterea semnificativă a motivației și a rezultatelor elevilor în școală (Cleary și Zimmerman, 2004)



8.6. Importanța autoreglării

Elevii și studenții care folosesc strategii de autoreglare obțin performanțe academice ridicate și se adaptează ușor mediului academic (Cazan, 2012). Rezultate similare au fost identificate și pentru învățarea în mediul online (Lee, Lee și Watson, 2019). Profesorii care le prezintă elevilor modalitățile eficiente de învățare (de reglare a comportamentului de studiu) le oferă fundamentul autoreglării prin procesul de modelare:

elevii întâi observă ce și cum face profesorul la tablă, apoi imită succesiunea de acțiuni care au dus la succesul profesorului, își reglează comportamentul și în final apare automatizarea, adică adaptarea strategiilor la contexte specifice (Mih, 2010).



Rezumat

Autoreglarea stă la baza oricărei activități conștiente de învățare. Unul dintre modelele explicative ale acestui proces este cel al lui Pintrich, care analizează toate procesele cognitive, motivaționale, comportamentale și contextuale care susțin autoreglarea. Modelul lui Zimmerman vede acest proces ca unul ciclic, în care feedbackul anterior ghidează activitatea curentă și are trei faze: de planificare, de monitorizare și de control.

Bibliografie

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies–predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 127153, 433-452.
- Grajcevci, A., & Shala, A. (2021). Exploring achievement goals tendencies in students: the link between achievement goals and types of motivation. *Journal of*

- Education Culture and Society*, 12(1), 265–282. <https://doi.org/10.15503/jecs2021.1.265.282>.
- Henter, R. (2016). Metacogniția. O abordare psiho-pedagogică. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană. E-book: <http://www.editura.ubbcluj.ro/php/download.php?f=1951&ex=pdf>.
- Lee, D., Lee, S. L., & Watson, W. R. (2019). Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 28-41. <https://doi.org/10.14742/ajet.3749>.
- Mih, V. (2010). *Psihologie educațională*. Cluj-Napoca: ASCR.
- Nelson, T. O., Stuart, R. B., Howard, C., & Crowley, M. (1999). Metacognition and clinical psychology: A preliminary framework for research and practice. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 6(2), 73-79.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment Theory. In: Rappaport J., Seidman E. (eds) *Handbook of Community Psychology*, (pp. 43-63) Springer, Boston, MA. doi: http://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.

ERGONOMIA ACTIVITĂȚII ȘCOLARE

Autor: Lect. dr. Nicoleta Raluca Lupu

Cuprins

9.1. Introducere.....	177
9.2. Obiectivele unității de învățare	178
9.3. Managementul clasei de elevi	178
9.4. Dimensiunea Ergonomică.....	179
9.4.1. Elemente de ergonomie	179
9.4.2. Dispunerea mobilierului în sala de clasă. Amenajarea sălii de clasă	180
9.4.3. Teleșcoala și ergonomia activității școlare	198
9.5. Dimensiunea ergonomică a clasei incluzive	203
Rezumat	205
Bibliografie.....	206



9.1. Introducere

Barri (2020) atrăgea atenția asupra faptului că a construi o școală este o sarcină ușoară, adevărată provocare fiind respectarea condițiilor fizice, mediul fizic al clasei având un rol esențial în procesul de învățare. În acest capitol este abordată dimensiunea ergonomică a managementului clasei. Pornind de la nevoile elevilor în clasă, sunt descrise cele mai importante aspecte fizice ale mediului clasei, punându-se accent pe importanța respectării condițiilor ergonomice, atât în clasă, cât și în amenajarea spațiului de acasă. Capitolul se încheie cu descrierea strategiilor de adaptare a mediului educațional pentru elevii cu nevoi speciale.



9.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil să:

- să descrie cele mai importante aspecte fizice ale mediului clasei;
- să descrie criteriile pe baza cărora este ales un mobilier școlar adecvat;
- să identifice inconvenientele mobilierului școlar actual, existent în școli;
- să descrie principalele strategii de adaptare a mediului clasei pentru un elev cu nevoi speciale;
- să argumenteze importanța respectării condițiilor ergonomice pentru succesul activității școlare;



9.3. Managementul clasei de elevi

Weber (1977) apud Niculescu (2016, p. 34) definea managementul clasei astfel: „setul de activități prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului și elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relații interpersonale bune și un climat socio-emoțional pozitiv în clasă, stabilește și menține o organizare eficientă și productivă a clasei.”.

Managementul clasei de elevi studiază atât perspectivele teoretice de abordare ale clasei de elevi, cât și structurile dimensional-practice ale acesteia (ergonomică, psihologică, psihosocială, normativă, relațională, operațională și creativă), în scopul facilitării intervențiilor cadrelor didactice în situațiile educaționale concrete (Iucu, 2006).

În figura 9.1. sunt prezentate principale dimensiuni ale managementului clasei de elevi și elementele centrale ale acestora.

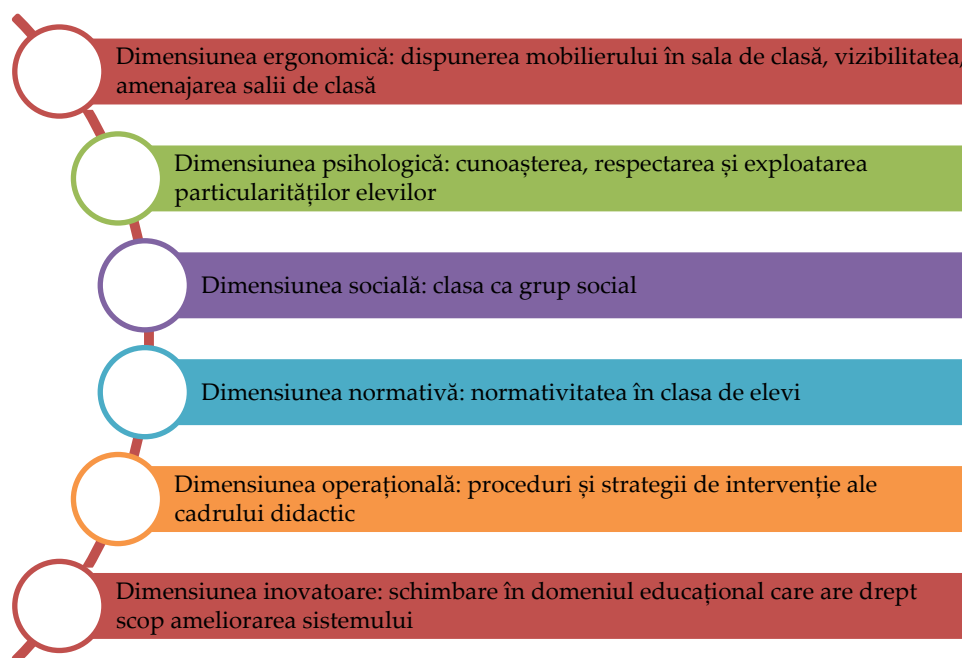


Fig. 9.1. Dimensiunile managementului clasei de elevi

9.4. Dimensiunea Ergonomică

9.4.1. Elemente de ergonomie

Ergonomia este disciplina științifică preocupată de înțelegerea interacțiunilor dintre oameni și muncă (Rani Lauder, 2008).

Potrivit Asociației Internaționale de Ergonomie (<http://www.iea.cc>), ergonomiștii contribuie la proiectarea și evaluarea sarcinilor, locurilor de muncă, produselor, mediilor și sistemelor de muncă pentru a le face compatibile cu nevoile, abilitățile și limitările oamenilor. Ergonomia ca disciplină promovează o abordare holistică a designului muncii umane, care ia în considerare factorii fizici, cognitivi, sociali, organizaționali, de mediu și alți factori relevanți. Ergonomia fizică este preocupată de caracteristicile anatomice, antropometrice, fiziologice și biomecanice umane. Ergonomia cognitivă este preocupată de procesele mentale. Ergonomia organizațională este preocupată de optimizarea sistemelor sociotehnice.

Popescu et al., n.d. amintesc în Ghidul „Sfaturi pentru amenajarea ergonomică a unui birou” elaborat în cadrul Programului Național de Monitorizare a Factorilor Determinanți din Mediul de Viață și Muncă de următoarele dimensiuni ale ergonomiei: Ergonomia condițiilor și ergonomia comportamentului (Fig. 9.2.).

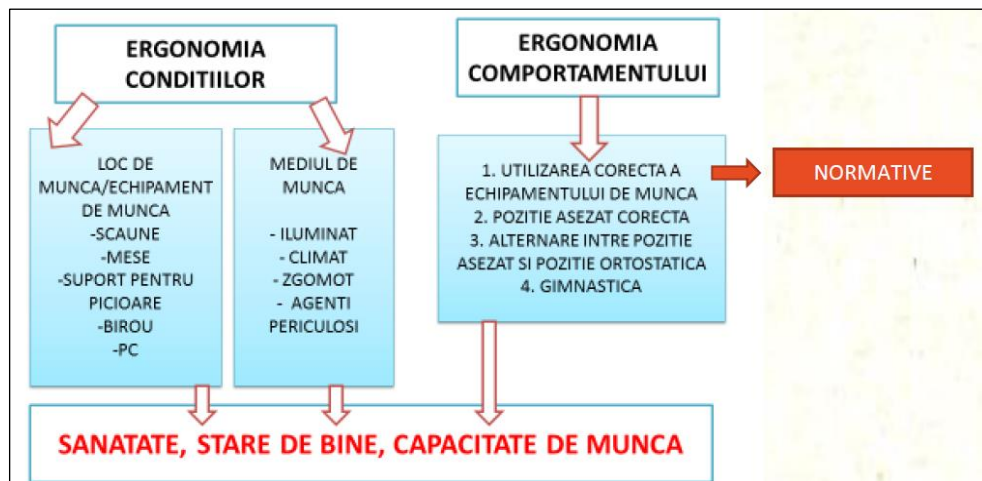


Fig. 9.2. Dimensiunile ergonomiei (Popescu et al., n.d., p. 4)



Enumerați și descrieți principalele dimensiuni ale managementului clasei de elevi.

9.4.2. Dispunerea mobilierului în sala de clasă. Amenajarea sălii de clasă

Evaluarea aspectelor fizice ale clasei din perspectivă umanistă: un cadru teoretic cuprinzător (Barri, 2020)

A construi o școală este o sarcină ușoară, adevărată provocare fiind respectarea condițiilor fizice, mediul fizic al clasei având un rol esențial în procesul de învățare (Barri, 2020).



Comentați afirmația de mai sus! Argumentați răspunsul!

În studiul realizat de cercetătorul mai sus menționat au fost evaluate aspectele fizice ale clasei, care sunt legate de nevoile elevilor. Datele privind 860 de elevi de la liceele publice din Medina, Arabia Saudită, au fost colectate folosind un chestionar. Rezultatele sugerează că mediul clasei are nevoie de îmbunătățiri în domeniul temperaturii, calității aerului, acusticii, dimensiunii clasei, spațiului și curățeniei.

Sala de clasă este o sală din școală în care se predă. Această cameră ar trebui să fie proiectată și mobilată într-un mod care să se potrivească nevoilor, intereselor și aspirațiilor elevilor. Pe baza abordării umaniste (Maslow, 1943 apud Barri, 2020), studenții sunt considerați ființe umane cu nevoi de bază. Aceste nevoi trebuie îndeplinite, astfel încât elevii să se poată implica în activitățile de învățare și să se bucure de atmosfera din clasă. Dacă nevoile elevilor nu sunt satisfăcute, este puțin probabil ca elevii să se implice în învățare și, în consecință, să aibă dificultăți în a obține rezultatele scontate ale învățării (Barri, 2020).

Mediul clasei este definit ca un spațiu de învățare care implică aspecte fizice, emoționale și sociale (Harris, 2018 apud Barri, 2020), care ajută atât profesorii, cât și elevii să își îndeplinească sarcinile în mod eficient. Aspectul social se concentrează pe interacțiunea elevilor cu colegii, profesorii și mediul înconjurător, în timp ce aspectul emoțional se concentrează pe sentimentele elevilor față de mediul din clasă.

Nevoile elevilor în clasă (Maslow, 1943 apud Barri, 2020)

- 1) Confort: Elevii au nevoie să se simtă confortabil în sala de clasă.
- 2) Stare de bine: Elevii au nevoie să se simtă bine în clasa lor.
- 3) Siguranță: Elevii au nevoie să se simtă în siguranță în sala de clasă.
- 4) Conexiune: Elevii au nevoie de relații pozitive cu profesorii și alți elevi.
- 5) Valoarea de sine: Elevii au nevoie să se simtă valoroși.
- 6) Creștere: Elevii au nevoie să-și atingă potențialul maxim prin experiențe optime.

Aspecte fizice ale mediului clasei

Mobilier

O sală de clasă cu mobilier bine proiectat încurajează o varietate de activități de învățare, cum ar fi modelarea, demonstrațiile, jocurile de rol, discuțiile, brainstorming-ul și rezolvarea problemelor (Barrett et al., 2015 apud Barri, 2020). Mobilierul (birourile și scaunele) ar trebui ales pe baza următoarelor criterii:

- a) *Confort*: Birourile și scaunele ar trebui să fie confortabile pentru perioade lungi de timp și să ofere fiecărui student suficient spațiu pentru a lucra (Barrett et al., 2015 apud Barri, 2020).
- b) *Mobilitate*: Birourile și scaunele ar trebui să fie ușor de mutat în jurul clasei, permițând elevilor să-și vadă profesorul și să se împartă în grupuri mici de lucru (Harvey & Kenyon, 2013 apud Barri, 2020).
- c) *Ergonomie*: Birourile și scaunele trebuie să fie potrivite vârstelor și dimensiunilor elevilor (Castellucci, Arezes, & Viviani, 2010 apud Barri, 2020).
- d) *Durabilitate*: Birourile și scaunele ar trebui să fie realizate din materiale durabile pentru a fi stabile în timpul utilizării, rezistente la utilizarea repetitivă și abuzurile din partea studenților și capabile să ofere același nivel de calitate pe o perioadă lungă de timp (Adewole & Olorunnisola, 2010 apud Barri, 2020).

În timpul activității școlare, elevii petrec cea mai mare parte a timpului în bănci, motiv pentru care mobilierul școlar ar trebui să fie adecvat particularităților lor (Hira, 1980). În ciuda acestui fapt numeroase studii au demonstrat că elevii folosesc mobilier necorespunzător pentru măsurile lor antropometrice (Al Saleh & Ramadan, 2011).

Del Prado-Lu (2007) definește antropometria ca fiind știința măsurării care stabilește proprietățile fizice, greutatea și capacitatea de rezistență ale corpului uman. În sens simplu, antropometria poate fi definită ca studiul care se ocupă de dimensiunile corpului, compoziția

corpului, forma, puterea și capacitatea de lucru, în scopul proiectării (Majumder, 2014, Shiru, Abubakar, 2012).

Dimensiunile mobilierului școlar și măsurile antropometrice în școala primară (Panagiotopoulou et al., 2004)

Scopul acestui studiu a fost de a compara dimensiunile elevilor cu dimensiunea mobilierului școlar, în școala primară și de a determina dacă acest tip de mobilier este bine conceput și promovează o bună postură, luând în considerare dimensiunile copiilor. La studiu au participat în total 180 elevi (90 băieți și 90 fete), de la trei școli primare din Salonic, Grecia. Vârstele lor au variat de la 7 la 12 ani. Au fost măsurate următoarele dimensiuni ale corpului uman: statura, înălțimea cotului, înălțimea umărului, lungimea superioară a brațului, înălțimea genunchiului, înălțimea popliteală (lungimea tibiei) și lungimea fesă-popliteală. În plus, dimensiunile au fost măsurate pentru patru tipuri diferite de scaune și cinci tipuri de birouri predominante în sălile de clasă. În cele din urmă, măsurile antropometrice ale elevilor și dimensiunile mobilierului au fost comparate pentru a identifica orice incompatibilitate între aceștia

Datele indică o neconcordanță între dimensiunile corporale ale elevilor și mobilierul de clasă de care dispun. Scaunele și birourile sunt prea înalte și prea adânci. Această situație are efecte negative asupra posturii copiilor, în special atunci când citesc și scriu.

Proiectarea mobilierului școlar pentru clasele I-VI din regiunea specială Yogyakarta, Indonezia (Purnomo, Fajriyanto & Mulyati, 2016)

Acest studiu și-a propus să proiecteze scaune și birouri pentru elevii de școală elementară din regiunea specială Yogyakarta, Indonezia, astfel încât aceste piese de mobilier să fie modelate în conformitate cu antropometria elevilor de clasă întâi până la a șasea. Desenele sau modelele sunt împărțite în trei grupe: Grupa 1 este pentru elevii de clasă I și a II-a; Grupa 2 este destinată elevilor de clasă a III-a și a IV-a; Grupa 3 este pentru elevii de clasă a V-a și a VI-a. Desenele au fost create pentru a

îmbunătăți modelele anterioare de scaune și birouri care sunt considerate inadecvate pentru antropometria studenților. Dimensiunile scaunelor și birourilor au fost determinate pe baza datelor antropometrice. Datele specifice utilizate pentru desene sau modele sunt statura, înălțimea cotului așezat, înălțimea umărului așezat, înălțimea popliteală, înălțimea genunchiului, lungimea feselor-popliteale, lățimea umărului, lățimea șoldului și lungimea membrului superior.

Rezultatele indică faptul că diferențele de proporții corporale între elevii de clasa întâi și a II-a, elevii de clasa a III-a și a IV-a și elevii de clasa a V-a și a VI-a necesită modele de scaune și birouri specifice fiecărei grupe. Rezultatele testelor arată că modelele anterioare și cele noi diferă semnificativ în ceea ce privește disconfortul musculo-scheletic ($p < 0,05$) (Fig. 9.3.).



Fig. 9.3. Vechiul mobilier și noul mobilier
(Purnomo, Fajriyanto & Mulyati, 2016, p. 5)

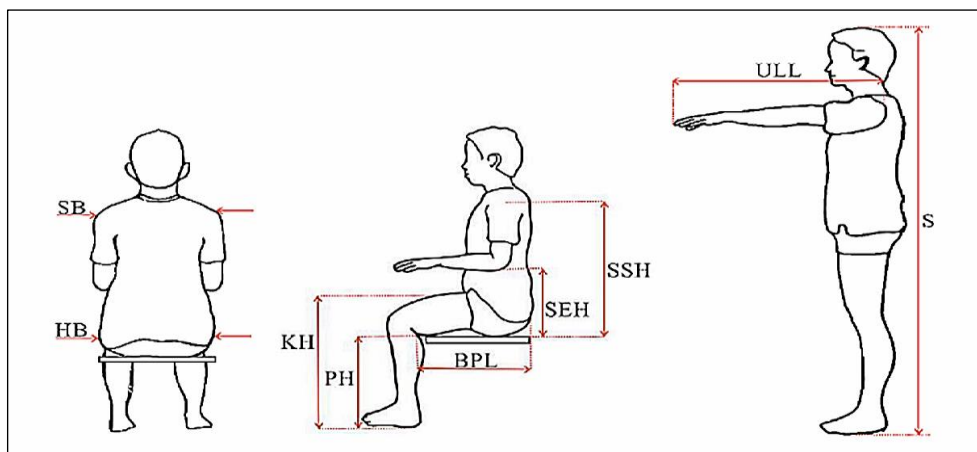


Comparați cele două tipuri de mobilier, înainte și după măsurătorile antropometrice. Ce observați?

Evaluarea designului ergonomic al mobilierului școlar din școlile primare din orașul Erbil (Rawaz Najmaddin Abdullah & Adeeb Noori Ahmad, 2020)

Măsurători antropometrice (Fig. 9.4.)

- Statură (S): distanța perpendiculară dintre partea superioară a capului și podea.
- Înălțime popliteală (PH): distanța verticală de la suprafața relaxantă a piciorului până la suprafața posterioară a genunchiului.
- Lățimea șoldului (HB): distanța orizontală dintre partea dreaptă a pelvienilor și partea stângă atunci când stați așezat.
- Lungimea popliteală a feselor (BPL): distanța orizontală de la partea din spate a genunchiului până la partea din spate a fesei.
- Înălțime subscapulară (SSH): distanța perpendiculară dintre suprafața de șezut a obiectului și vârful umărului.
- Înălțimea cotului așezat (SEH): distanța verticală de la suprafața așezată până la partea inferioară a cotului atunci când stați așezat.
- Ar trebui să lățimea (SB): cu alunecarea plăcii superioare dreapta și stânga pe spătar.
- Înălțimea genunchiului (KH): distanța verticală de la partea superioară a capacului genunchiului drept până la podea.
- Grosimea coapsei (TT): distanța perpendiculară dintre cel mai înalt punct din partea superioară a coapsei drepte și suprafața așezată a obiectului.

**Fig. 9.4.** Măsurări antropometrice

(Rawaz Najmaddin Abdullah & Adeeb Noori Ahmad, 2020, p. 4)

Măsurători ale mobilierului (Fig. 9.5.)

- a) Înălțimea scaunului (SH): distanța perpendiculară de la podea până la punctul de mijloc al marginii din față a scaunului.
- b) Adâncimea scaunului (SD): distanța orizontală a suprafeței scaunului de la marginea din față până la marginea din spate.
- c) Lățimea scaunului (SW): distanța orizontală a suprafeței scaunului de la partea stângă la partea dreaptă.
- d) Înălțimea spătarului cu marginea inferioară (LEBH): distanța verticală dintre marginea inferioară a spătarului și a scaunului.
- e) Înălțimea spătarului cu margine superioară (UEBH): distanța verticală dintre șezut și marginea superioară a spătarului.
- f) Înălțimea spatelui: distanța orizontală dintre două margini laterale ale spătarului.
- g) Înălțimea superioară a biroului (DH): distanța verticală de la podea până la partea superioară a marginii din spate a biroului.
- h) Adâncime maximă a biroului (DD): distanța de la spate până la partea din față a suprafeței superioare a biroului.

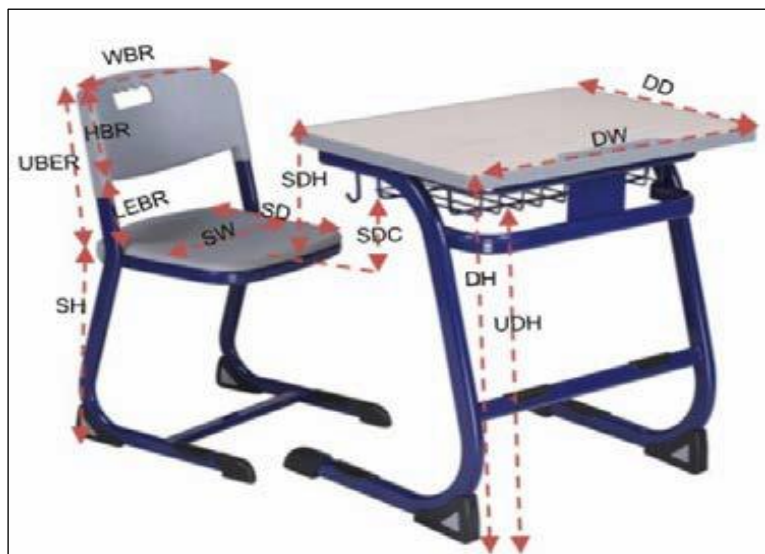


Fig. 9.5. Măsurări ale mobilierului

(Rawaz Najmaddin Abdullah & Adeeb Noori Ahmad, 2020, p. 3)

- i) Lățimea biroului (DW): distanța orizontală a suprafeței biroului de la partea din față la partea din spate.
- j) Sub Înălțimea biroului (UDH): distanța verticală de la podea până la cel mai jos punct de structură de sub suprafața biroului de la capătul zonei genunchiului.
- k) Înălțimea scaunului până la birou (SDH): distanța orizontală clară de sub birou de la marginea din spate a biroului sau a marginii din față a scaunului măsurată la înălțimea scaunului/genunchiului.

La studiu au participat 487 de elevi din clasele I-VI, de la opt școli din orașul Erbil. Pornind de la măsurătorile antropometrice ale elevilor participanți la studiu, cercetătorii propun următoarele dimensiuni ale mobilierului școlar, ilustrate în Fig. 9.6.

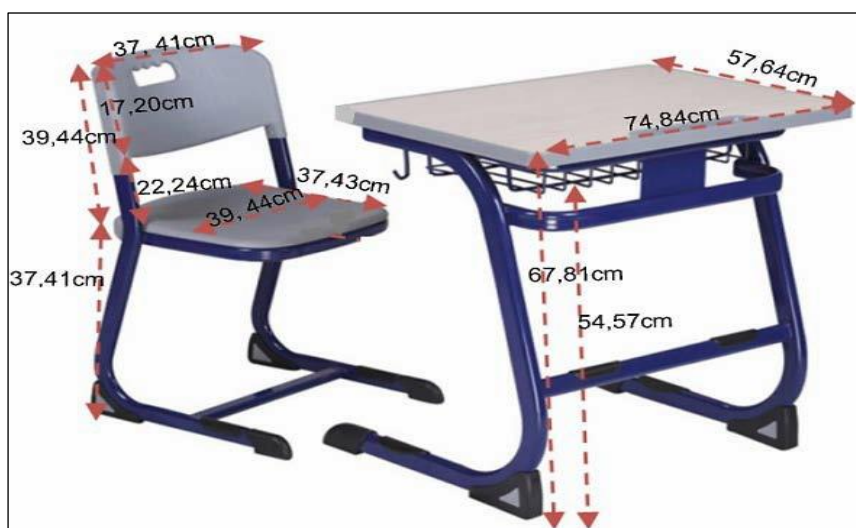


Fig. 9.6. Dimensiunile propuse ale mobilierului
(primul număr pentru grupa 1-3 și mai târziu pentru grupa 4-6)
(Rawaz Najmaddin Abdullah & Adeeb Noori Ahmad, 2020, p. 9)

Mobilierul școlar tradițional sau cel ergonomic?

Cordeanu et al. (2008) atrag atenția asupra faptului că mobilierul școlar din unitățile de învățământ românești este de mai multe decenii necorespunzător, raportat la normele igienico-sanitare privind concordanța între dimensiunile acestuia și particularitățile morfofuncționale ale elevilor care îl utilizează.

Care sunt inconvenientele mobilierului actual existent în școli?

- Dimensiuni neconcordante, neadaptate ale băncii școlare la indicatorii antropometrici de dezvoltare ai elevului; o bancă prea înaltă determină o poziție neergonomică și apariția în timp a scoliozei, elevul stând sprijinit într-un cot, fără a exista posibilitatea menținerii curburilor fiziologice ale coloanei. Dacă banca are înălțimea mică, tendința este de a se apleca peste pupitru, apărând cifoza.
- Suprafața orizontală a pupitrului obligă elevul să se apropie de planul de muncă, de aceea este preferabil să utilizăm un pupitru înclinat cu 10° și chiar cu 20 grade.
- În poziția așezat pe un scaun obișnuit, presiunea pe discurile lombare se dublează. Prin urmare, scaunul nu trebuie conceput în funcție de considerente estetice, ci de date ergonomice care să asigure un confort real al coloanei vertebrale.

Avantajele noului mobilier – ergonomic:

- Scaun cu șezut înclinat care permite o deschidere a unghiului trunchi-coapse până la 110 grade.
- Pupitru înclinabil între 10 și 20 de grade, permite ameliorarea vederii.
- Bazinul este în poziție naturală.
- Presiunea pe ultimul disc lombar este de trei ori mai mică.

- Se ușurează schimburile respiratorii și tranzitul digestiv. Putem diminua aceste presiuni cu aproximativ 50% prin înclinarea scaunului în față, evitând astfel flexia lombară.
- Când copiii țin mâinile întinse în față pe birou/pupitru, poziționarea cu coloana dreaptă este mai frecventă în cazul băncilor ergonomice decât în cazul celor clasice. Fig. 9.1. ilustrează principalele puncte de sprijin în banca școlară clasică și în cea ergonomică.

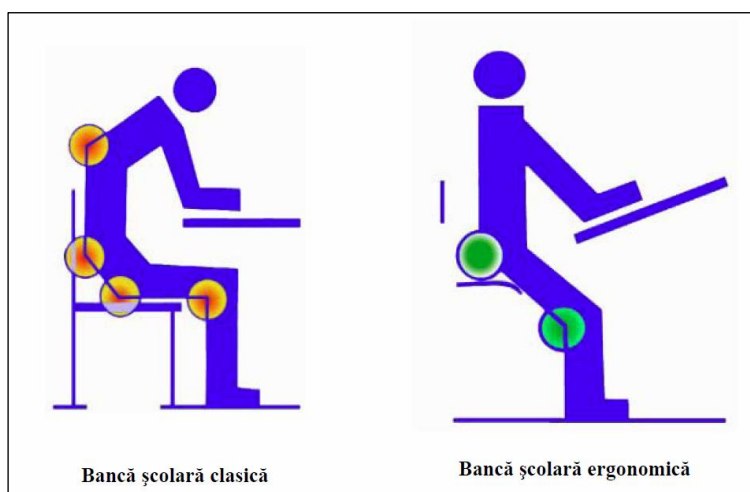


Fig. 9.7. Puncte de sprijin în banca școlară clasică și în cea ergonomică (Cordeanu et al., 2008, p. 134)

Mobilierul ergonomic stimulează motivația și atenția elevilor în timpul prelegerilor. În plus, rezolvă problemele legate de articulații, coloană vertebrală și ligamente (Onawumi, Oyawale & Dunmade, 2016). Un mobilier ergonomic asigură confortul, spațiu suficient de scris, spațiu pentru ghiozdane, relaxarea. Mobilierul ergonomic este adaptat în funcție de trăsăturile psihofiziologice ale elevilor (Bennet, 2002). Scaunul ergonomic stimulează concentrarea, reduce oboseala și favorizează poziția corectă a corpului, fiind adaptat la înălțimea mesei (Nasr, Mahmood & Ahm, 2018).

Rungtai Lin și Yen-Yu Kang, n.d. recomandă mobilierul ajustabil ca în figura 9.8.

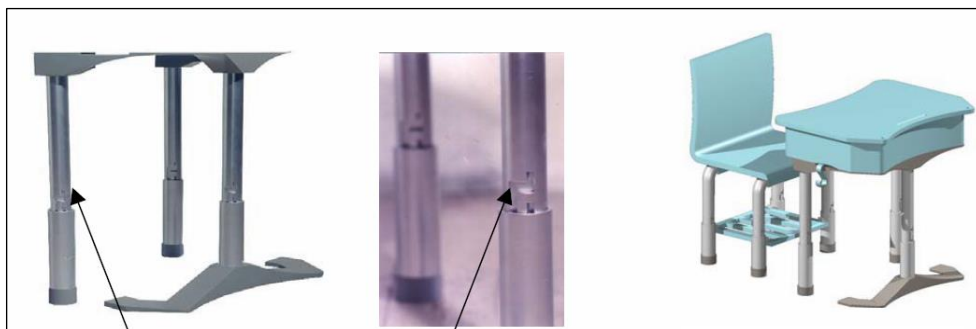


Fig. 9.8. Mobilier ajustabil (Rungtai Lin & Yen-Yu Kang, n.d., p. 5)



Studiați următoarele aspecte ale dezvoltării fizice, propuse de Șchiopu și Verza (1997, p. 164). Exprimați-vă părerea! Mai sunt actuale aceste dimensiuni? Proiectați mobilierul școlar adecvat pentru un elev cu vârsta cuprinsă între 6 și 9 ani, respectând condițiile ergonomice.

Vârsta	Băieți		Fete	
	Greutate (kg)	Înălțime (cm)	Greutate (kg)	Înălțime (cm)
6 ani	20,2	113	19,1	111
7 ani	22	118	20,1	116
8 ani	26,7	128	25,6	126
9 ani	29	132	28,9	131

Spațiul

De cât spațiu au nevoie elevii pentru a se simți confortabil în mediul lor de învățare? Amploarea spațiului adecvat per elev depinde de numărul de studenți dintr-o anumită zonă (Tanner, 2009 apud Barri, 2020). Spațiul ar trebui să permită elevilor libertatea de mișcare (Jindal-Snape et al., 2013 apud în Barri, 2020) și să sprijine activitățile de învățare bazate pe acțiune (Davies, 2011 apud Barri, 2020). Cercetările recente arată că disponibilitatea spațiului este importantă pentru ca elevii să-și dezvolte creativitatea într-o varietate de activități de învățare (Davies et al., 2013; Jeffrey, 2006 apud Barri, 2020).

Iluminatul

Calitatea iluminatului depinde de: culoarea iluminării, iluminatul artificial, iluminatul natural, adecvarea iluminării, prezența controlului iluminării etc. Un studiu realizat de Ott (1976) apud Barri (2020) a demonstrat o îmbunătățire dramatică a comportamentului elevilor datorită utilizării iluminatului alb rece în clasă. Cercetările (Castilla, Llinares, Bisegna, & Blanca Giménez, 2018 apud Barri, 2020) evidențiază diferențe semnificative între două tipuri de iluminat artificial, LED și lumină fluorescentă, în ceea ce privește stimularea, eficiența și confortul. LED-ul a fost perceput mai bine decât fluorescentul, cu excepția confortului. Literatura de specialitate dezvăluie rolul important al iluminatului natural în sănătatea umană (Boyce, 2010 apud Barri, 2020), productivitate (Leslie, 2003 apud Barri, 2020), consumul de energie (Drosou, Brembilla, Mardaljevic, & Haines, 2016 apud Barri, 2020) și performanța studenților (Heschong & Knecht 2002; Heschong, Wright, & Okura, 2002; Tanner, 2008 apud Barri, 2020). În ciuda efectelor pozitive pe care le prezintă iluminatul natural, expunerea excesivă la aceasta poate avea consecințe nedorite, cum ar fi căldura solară (Benya, 2001 apud Barri, 2020) și disconfortul vizual (Ibañez et al., 2017 apud Barri, 2020). În plus este nevoie de utilizarea unor tehnici care să permită o bună distribuție a iluminatului (Ibañez, Zafra, & Sacht, 2017 apud Barri, 2020). S-a constatat, de asemenea, că aceasta provoacă disconfort elevilor din cauza strălucirii unor componente ale mobilierului de clasă, cum ar fi birourile și tablele albe (Winterbottom & Wilkins, 2009 apud Barri, 2020).

Shijie Wang (2015) a încercat să rezolve problema actualelor instalații de iluminare din sălile de clasă a unor școli din China, care provoacă risipa de energie electrică prin proiectarea sistemului automat de control al luminii. S-a început cu studiul consumului de energie electrică, a fost analizat modelul de clasă. S-a constatat că distribuția luminii este neuniformă în modul tradițional de configurare și a fost prezentat modul eficient de distribuție a lămpilor. Îndeplinind standardul CIE, modul de configurare a lămpilor a sporit zona de

iluminare eficientă a sălii de clasă și a crescut eficiența energiei electrice utilizate pentru iluminare.

Temperatura

Elevii nu pot rămâne concentrați nici într-un mediu cald, nici într-un mediu rece (Dunn & Dunn, 1978 apud Barri, 2020). Literatura de specialitate arată că expunerea la temperaturi adecvate tinde să aibă efecte pozitive asupra indivizilor în ceea ce privește performanța școlară (Wargocki, Porras Salazar, & Contreras Espinoza, 2019 apud Barri, 2020).

Calitatea aerului

Ventilația este un proces de deplasare a aerului proaspăt. Literatura de specialitate prezintă trei tipuri de ventilație: (a) ventilația naturală care depinde de vânturi, (b) ventilația mecanică care utilizează ventilatoare instalate pe pereți și (c) ventilația hibridă (în mod mixt) care se bazează atât pe forțele naturale, cât și pe cele mecanice (Atkinson et al., 2009 apud Barri, 2020). S-au arătat câteva asocieri semnificative între ventilația slabă și performanța redusă a elevilor (Bakó Biró, Clements Croome, Kochhar, Awbi, & Williams, 2012; Choi, Guerin, Kim, Brigham, & Bauer, 2014 apud Barri, 2020) și riscul de tulburare respiratorie (Choo, Jalaludin, Hamedon, & Adam, 2015 apud Barri, 2020).

Wyon și Wargockio (2008) au efectuat o serie de experimente în sălile de clasă dintr-o școală din Danemarca. Au fost efectuate trei experimente în care a fost manipulată rata de alimentare cu aer a sălilor de clasă. Pe parcursul tuturor experimentelor, profesorilor și elevilor li s-a permis să deschidă ferestrele ca de obicei și nu s-au făcut modificări în programul activităților școlare normale. Când temperaturile au fost lăsate să crească cu 2-3 ° C, ferestrele și ușile au fost deschise mult mai des. Aceste constatări demonstrează că asigurarea unor ferestre deschise în sălile de clasă ale școlii nu duce neapărat la un nivel de ventilație naturală suficient pentru a evita efectele negative asupra performanței școlare, în special în timpul sezonului cald. Există o nevoie clară de a dezvolta și valida soluții hibride de ventilație pentru sălile de clasă ale

școlilor. Acestea pot include sisteme complet automate de deschidere a ferestrelor care optimizează conservarea energiei, temperatura și calitatea aerului, precum și sisteme simple de feedback care nu fac altceva decât să notifice profesorii atunci când ar trebui deschise ferestrele.

Curățenia

Este considerată una dintre cele mai importante aspecte ale sănătății și stării de bine. Un mediu care include aer curat, apă purificată și spațiu curat joacă un rol esențial în menținerea prezenței la școală și stimularea învățării elevilor (Barri, 2020).

Culoarea

Pereții de culoare deschisă dau un sentiment de fericire și căldură unei încăperi, în timp ce culorile întunecate dau un sentiment de depresie. În plus, un plafon de culoare albă îmbunătățește iluminarea clasei și vederea cursanților (Institute of Inter American Affairs, 1953 apud Barri, 2020).

Siguranță

Pentru elevi, sentimentul de siguranță la școală este asociat cu prezența și performanța academică (Arum, 2003 apud Barri, 2020). Sentimentele de nesiguranță în școală ar putea provoca o creștere a absenteismului, ceea ce afectează negativ performanța. Siguranță se referă la protecția elevilor împotriva componentelor fizice din școală, care le-ar putea provoca vătămări. Prin urmare, mediul de clasă ar trebui să fie suficient de sigur pentru ca elevii să fie protejați de următoarele: probleme de securitate (vandalism, bullying, furt) (Homrighaus, Davies, & Bernardo, 2012 apud Barri, 2020), pericole electrice (Frumkin, Geller, Rubin & Nodvin, 2006 apud Barri, 2020), incendiu (Homrighaus et al., 2012 apud Barri, 2020), alunecări din cauza pardoselii (Senda, 2015 apud Barri, 2020), cădere din locuri înalte (Senda, 2015 apud Barri, 2020), mobilier neadecvat (Adewole & Olorunnisola, 2010 apud Barri, 2020) etc.

Aranjarea clasei

Clasă trebuie aranjată astfel încât să încurajeze interacțiunea dintre profesori și elevi (Hastings & Schweiso, 1995 apud Barri, 2020) și interacțiunea dintre elevi în timpul procesului de învățare (Rosenfield, Lambert, & Black, 1985; van den Berg, Segers, & Cillessen, 2012 apud Barri, 2020).

Există mai multe tipuri de aranjamente care permit studenților să efectueze o varietate de activități de învățare:

1. Pentru munca individuală folosim aspectul rândului și coloanei (Wannarka & Ruhl, 2008 apud Barri, 2020)
2. Pentru munca în grup – aspectul semicercului (Marx, Furher, & Hartig, 2000 apud Barri, 2020)
3. Pentru discuții – aspectul clusterului (Rosenfield et al., 1985 apud Barri, 2020).

Biroul și scaunele se pot combina pentru a întreprinde diverse activități de predare, în grup sau activități de lucru în echipă ca în Fig. 9.9. Dulapurile sunt necesare, atât pentru a depozita lucrurile ca Fig. 9.10, cât și pentru a deveni echipamente de predare ca în Fig. 9.11.

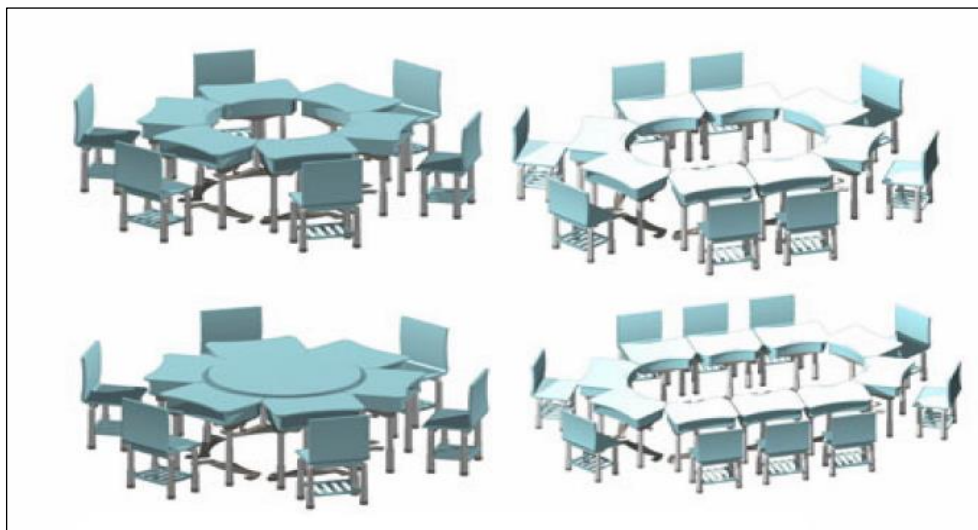


Fig. 9.9. Aranjarea flexibilă a mobilierului
(Rungtai Lin & Yen-Yu Kang, n.d., p. 5)



Fig. 9.10. Aranjarea flexibilă a dulapurilor (Rungtai Lin & Yen-Yu Kang, n.d., p. 5)

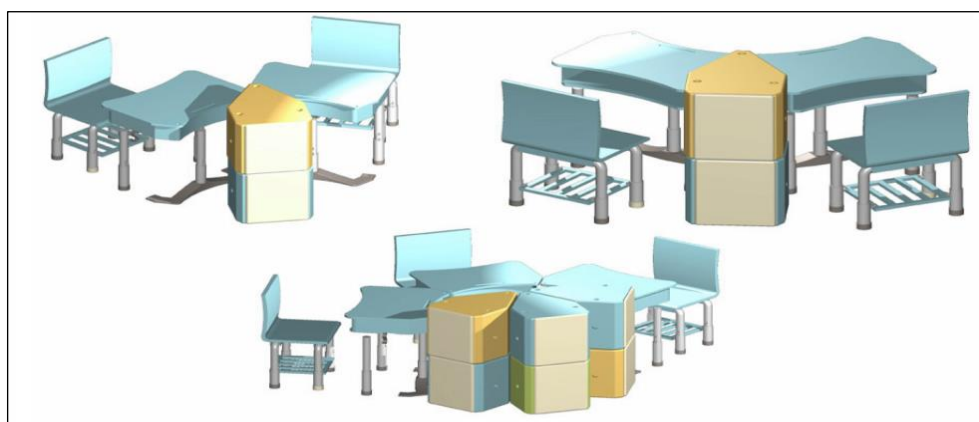


Fig. 9.11. Aranjarea flexibilă a meselor, scaunelor și dulapurilor (Rungtai Lin & Yen-Yu Kang, n.d., p. 5)

Mărimea clasei

Clasele mai mici sunt asociate cu o creștere a interacțiunii elevi – profesori (Blatchford, Moriarty, Edmonds, & Martin, 2002; Blatchford, Bassett, & Brown, 2011 apud Barri, 2020), implicarea studenților (Blatchford at all, 2011 apud Barri, 2020) și performanța studenților (Francis & Barnett, 2019 apud Barri, 2020). Sălile de clasă supraaglomerate provoacă dificultăți profesorilor, în ceea ce privește predarea și managementul (Blatchford & Russell, 2019 apud Barri, 2020),

elevii având performanțe academice scăzute (Koc & Celik, 2015 apud Barri, 2020).

Proprietatea

Elemente personalizate precum dulapuri, sertare, birouri și scaune pot dezvolta sentimentele de proprietate ale elevilor, ducând la asumarea responsabilității pentru propriile obiecte (DeVries & Zan, 1994 apud Barri, 2020). De asemenea, afișarea lucrărilor elevilor în jurul clasei le poate spori sentimentele de proprietate și îi poate încuraja să se implice mai mult în procesul de învățare (Ulrich, 2004 apud Barri, 2020).

Acustica

Acustica se referă la controlul sunetului într-o zonă închisă. Pentru ca sălile de clasă să fie lipsite de zgomot, trebuie îndeplinite următoarele condiții:

1. școala ar trebui să fie situată departe de zonele aglomerate, cum ar fi traficul, fabricile și magazinele;
2. sala de clasă ar trebui să fie plasată departe de zonele aglomerate, cum ar fi locul de joacă, toaletele și zona de recepție;
3. sala de clasă ar trebui să fie lipsită de surse de zgomot, cum ar fi aparate de aer condiționat zgomotoase, scaune și birouri fără picioare de cauciuc, uși și ferestre sparte
4. elevii ar trebui să fie așezați într-un aranjament care să permită elevilor să fie suficient de aproape de profesorul lor (Barrett et al., 2015 apud Barri, 2020).

Tabla

Tabla ar trebui plasată într-un loc vizibil tuturor elevilor și care oferă suficient spațiu profesorului pentru a scrie. (Che Ahmad, Yahaya, Abdullah, Noh, & Adnan, 2015 apud Barri, 2020). O tablă ar trebui să aibă

o lungime minimă de 3 m și o înălțime minimă de 1,5 m. Cea mai bună placă este cea care se curăță cu ușurință, reduce strălucirea, rezistă petelor (Pike, 2004 apud Barri, 2020).



Argumentați importanța respectării condițiilor de mediu în clasă pentru succesul activității școlare.

Schimbarea mediului școlar pentru creșterea activității fizice la copii

În prezent, există puține informații despre modificarea mediului școlar pentru a crește activitatea fizică la copii. Au fost comparate nivelurile de activitate fizică, măsurate cu ajutorul tehnologiei (elevii au purtat un accelerometru triaxial) între mediu școlar tradițional și un mediu școlar permisiv.

Într-un mediu școlar tradițional, sala de clasă avea mese individuale pentru fiecare elev. Copiilor li s-a permis să iasă din birouri pentru pauze, prânz, proiecte de clasă și educație fizică, dar au fost încurajați să stea la locul alocat în cea mai mare parte a zilei.

Mediul permisiv de activitate (Fig. 9.12.) a fost conceput special pentru a încuraja un mediu activ de învățare; cu birouri în picioare și table albe verticale, mobile, care au permis lecții de activitate permissive. Mediul a inclus, de asemenea, golf în miniatură, cercuri de baschet, fotbal interior, labirinturi de alpinism. Copiii au folosit computere, laptop, wireless și unități portabile de afișare video pentru a facilita învățarea mobilă. Copiilor li s-a permis să se deplaseze prin sala de clasă în timpul lecției.

Deși mediul permisiv, ilustrat în Fig. 9.12., a oferit multe și variate oportunități pentru activitatea fizică și învățarea alternativă, cercetătorii au recunoscut că acest mediu nu a fost un mediu fezabil pentru școlile tipice din SUA, având în vedere probleme precum finanțarea, spațiul și preocupările legate de siguranță (Lanningham-Foster et al., 2008).



Fig. 9.12. Mediul permisiv (Lanningham-Foster et al., 2008, p. 1851)



Exprimați-vă părerea! Un astfel de mediu ar fi fezabil pentru școlile tipice din România? Argumentați răspunsul, prezentând avantajele și dezavantajele unui astfel de mediu.

9.4.3. Telescoala și ergonomia activității școlare



Organizarea biroului de acasă

Popescu et al., n.d. în Ghidul „Sfaturi pentru amenajarea ergonomică a unui birou” elaborat în cadrul Programului Național de Monitorizare a Factorilor Determinanți din Mediul de Viață și Muncă atrag atenția asupra următoarelor aspecte:

Ambianța luminoasă

Iluminatul corect determină creșterea capacității de muncă, prevenirea oboselii, evitarea suprasolicitării analizatorului vizual. Sursele de lumină pot fi naturale, artificiale (lumină caldă sau rece), mixte. Se

recomandă iluminatul natural, fără aport termic excesiv și fără reflectare a luminii. Astfel folosiți perdele și jaluzele pentru a controla cantitatea de lumina naturală, eliminați sursele de lumină care strălucesc/ se reflectă direct în ochi. În cazul iluminatului artificial, se asigură iluminatul de deasupra (Fig. 9.13).



Fig. 9.13. Iluminat artificial (Popescu et al., p. 7)

Ambianța termică are următorii parametri: temperatura aerului, umiditate, viteza curenților de aer, temperatura suprafețelor. Când acești parametri nu se încadrează în limitele normate acționează negativ asupra termoreglării, scăzând capacitatea de muncă. Confortul termic are o componentă subiectivă variind de la un om la altul în funcție și de îmbrăcăminte, anotimp, obișnuință, arie geografică.

Ambianța sonoră

Zgomotele pot scădea capacitatea de muncă prin expunerea la niveluri de zgomot cuprinse între 75-50 dB, în funcție de specificul activității.

Ambientul cromatic

Culorile folosite vor răspunde criteriului estetic dar și cerințelor psihologice. Rolul psihologic se bazează pe asociațiile inconștiente cu unele trăiri sau dispoziții afective. Astfel se vor alege culori deschise pentru tavane, pereți și suprafețele de lucru, culori mate sau satinat (să se evite suprafețele strălucitoare).

Scaunul

- Ridicați sau coborâți scaunul până când marginea șezutului scaunului este chiar sub rotulă.
- Stați astfel încât între podea și picioare să fie un unghi 90 de grade.
- Permite spațiu pentru un pumn închis între marginea scaunului și partea din spate a picioarelor.
- Reglați spătarul astfel încât contactele de suport lombar să respecte curbura. Posibil să aveți nevoie de a muta/modifica spătarul în sus sau în jos, precum și spre sau departe de tine.
- Reglați cotierele, astfel încât coatele să se poată odihni pe ele, în timp ce brațele să atârne liber (Fig. 9.14.).



Fig. 9.14. Cum să vă ajustați scaunul (Popescu et al., p. 11)

Masa de lucru

Dacă suprafața de lucru este nereglabilă:

Prea sus:

- Ridicați scaunul până la suprafața biroului sau până când tastatura este la același nivel cu coatele.

- Folosiți un suport pentru picioare pentru a va sprijini picioarele.
- Păstrați un unghi de 90 – 110 grade la nivelul genunchilor.
- Ridicați antebrățele pentru a crea un unghi de 90 de grade față cot.

Prea jos:

- Ridicați biroul folosind un suport stabil, până când suprafața de lucru este la înălțimea cotului.
- Ridicați antebrățele pentru a crea un unghi de 90 de grade la cot (Fig. 9.15.).

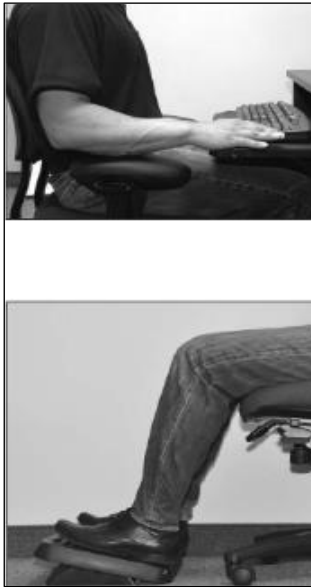


Fig. 9.15. Cum să vă ajustați suprafața de lucru (Popescu et al., p. 11)

Reglarea monitorului

- Poziționați monitorul direct în fața dumneavoastră la o lungime de cel puțin un braț. Partea de sus a ecranului să fie la înălțimea ochilor.
- Poziționați monitorul perpendicular cu ferestrele și iluminatul de deasupra pentru a reduce efectul de orbire.
- Așezați tastatura direct în fața dumneavoastră.

- Puneți mouse-ul în fața mâinii. Nu ar trebui ca mâna să ajungă departe de corp atunci când se utilizează mouse-ul.
- Sprijiniți-vă coatele pe cotiere atunci când scrieți (amintiți-vă poziția pentru a menține un unghi de 90 de grade la nivelul coatelor).
- Poziționați mouse-ul la aceeași înălțime ca și tastatura.



Să ne reamintim!

Fig. 9.16. ilustrează principalele recomandări în ceea ce privește lucrul la birou.

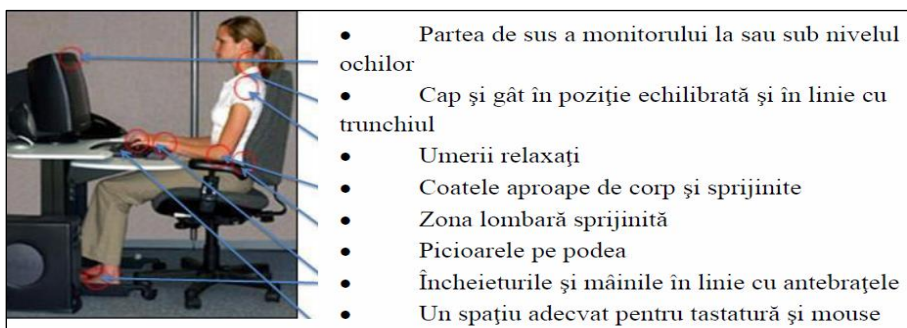


Fig. 9.16. Lucru la videoterminal (Popescu et al., p. 12)

Ergonomia comportamentului

Pauzele de odihnă

- Este important să vă ridicați și să vă îndepărtați de birou și de calculator în mod regulat pe tot parcursul zilei.
- Se recomandă cinci minute de pauză la fiecare oră. La fiecare 10 minute priviți 10 secunde în depărtare
- Schimbarea poziției pe tot parcursul zilei va ajuta la reducerea stresului și a tensiunii care se acumulează prin șederea într-o singură poziție pentru o perioadă îndelungată de timp
- Evitați rămâneți așezat pentru perioade lungi de timp.

Cum să îmi aranjez lucrurile pe birou?

- Lucrurile ce se află pe birou trebuie aranjate în funcție de greutatea lor și frecvența cu care sunt folosite. Obiectele grele vor fi așezate între umăr și nivelul taliei.
- Elementele utilizate frecvent, (tastatura, mouse-ul, telefonul) trebuie să fie situate aproape de utilizator la o distanță minimă pentru a le ajunge.
- Cele mai folosite elemente trebui să fie cel mai aproape de tine.



Enumerați principalele consecințe ale nerespectării normelor ergonomice în activitatea de la birou?

9.5. Dimensiunea ergonomică a clasei incluzive

Când facem referire la dimensiunea ergonomică a clasei de elevi, a școlii în care sunt incluși elevi cu CES avem în vedere *adaptările de mediu*.



Cum trebuie adaptată clasă pentru un elev cu dizabilitate motorie? Discutați despre următoarele strategii de adaptare a mediului educațional.

- acces fizic în sala de clasă;
- amplasarea rampelor pentru scări;
- amplasarea unui lift;
- uși mai largi, pentru o manevrare mai ușoară a scaunului cu roțile;
- viteza de închidere și deschidere a ușilor;
- mobilier redus;
- eliminarea obstacolelor;
- sală de clasă cât mai mare pentru a favoriza mișcarea liberă;
- aranjarea mobilierului;
- ridicarea sau coborârea meselor și a altor echipamente, astfel ca copiii să aibă acces la acestea. De exemplu, ridicarea mesei pentru ca scaunul cu roțile să poată încăpea;
- înălțimea rafturilor, băncilor și a meselor;

- accesul la chiuvete, surse de apă, toaletă;
- accesul la alte arii ale școlii, cum ar fi clădiri, terenuri sportive, terenuri de joacă etc. (Rusov, 2016).



Cum trebuie adaptată clasă pentru elevii cu deficiențe senzoriale? Discutați despre următoarele strategii de adaptare a mediului educațional.

- vederea să nu fie obstrucționată;
- elevii cu deficiențe de vedere ar trebui așezați într-un loc din care vor putea vedea toate materialele de instruire folosite, iar în cazul copiilor cu deficiențe de auz aceștia ar trebui așezați într-o poziție din care să audă cel mai bine ceea ce se vorbește sau să poată vedea profesorul, dacă ei pot citi pe buze;
- proximitatea cadrului didactic;
- reducerea stimulenților vizuali, auditivi;
- eliminarea obstacolelor, vizibilitatea pericolelor;
- pentru ca elevii cu deficiențe vizuale să nu se lovească, potențialele obiecte periculoase ar trebui colorate în culori stridente;
- mediu liniștit (excluderea/diminuarea zgomotelor);
- iluminarea specială (Rusov, 2016).

Mobilierul școlar și vizibilitatea

Vizibilitatea este condiționată de dispunerea mobilierului în clasă și de starea de sănătate a elevilor. Pentru o mai bună relaționare între elevi, precum și în vederea integrării elevilor cu CES este bine ca așezarea elevilor în bănci să fie modificată periodic. Băncile pot fi așezate în semicerc, în forma literei V, în forma literei X, în cerc etc. Astfel elevii își schimbă periodic colegul de bancă, aceasta ducând la o mai bună socializare între elevi.

Personalizarea sălii de clasă

Există o serie de modalități eficiente de a transforma sala de clasă într-un spațiu primitor și eficient pentru toți:

- Materiale vizuale relevante pentru activitatea școlară
- Panouri cu informații și postere

- Materialele expuse trebuie schimbate prin rotație sau înlocuite des.



Un panou cu titlul „Munca mea” pentru a fi expuse desenele, lucrările și proiectele elevilor.

- Orarul zilnic va fi expus într-un loc vizibil (Socea, 2018).



Rezumat

Ergonomia este disciplina preocupată de înțelegerea interacțiunilor dintre oameni și muncă.

Principalele dimensiuni ale managementului clasei de elevi sunt: dimensiunea ergonomică, dimensiunea psihologică, dimensiunea socială, dimensiunea normativă, dimensiunea operațională, dimensiunea inovatoare.

Dimensiunea ergonomică se referă la dispunerea mobilierului în sala de clasă, vizibilitatea, amenajarea salii de clasă etc.

Mediul clasei este definit ca un spațiu de învățare care implică aspecte fizice, emoționale și sociale care ajută atât profesorii, cât și elevii să își îndeplinească sarcinile în mod eficient.

Aspectele fizice cele mai importante ale mediului clasei sunt: mobilierul, spațiul, iluminatul, temperatura, calitatea aerului, curățenia, culoarea, siguranța, aranjarea clasei, mărimea clasei, proprietatea, acustica, tabla.

Aspectele fizice cele mai importante ale spațiului de lucru de acasă sunt: ambianța luminoasă, ambianța termică, ambianța sonoră, ambientul cromatic, aranjarea mobilierului, reglarea monitorului.

Pe lângă condițiile fizice adecvate foarte importantă este și ergonomia comportamentului.

Nerespectarea normelor ergonomice duce la scăderea performanței academice, oboseală, disconfort, pericole, afecțiuni respiratorii, afecțiuni fizice etc.

Cele mai frecvente strategii de adaptare a mediului educațional la nevoile de învățare a elevilor cu CES identificate în literatura de specialitate sunt:

- Diverse arii de lucru;
- Poziționare strategică a locului copilului în sala de clasă și în bancă;
- Proximitatea cadrului didactic;
- Reducerea/amplificarea stimulenților vizuali sau auditivi;
- Excluderea materialelor care disociază atenția;
- Mediu liniștit (excluderea/diminuarea zgomotelor);
- Utilizarea căștilor pentru ascultare;
- Iluminarea specială;
- Echipament adaptat.

Bibliografie

- Al Saleh, K., Ramadan, M. (2011). Are the criteria for health and safety available in adjustable Saudi school furniture? *IBusiness*, 3, 205-212.
- Barri, M. (2020). Evaluation of Physical Aspects of Classroom Environment in Terms of the Humanistic Approach: A Comprehensive Theoretical Framework. *Journal of Education and Training Studies*, 8(11), 1-21.
- Bennet, C. (2002). Changing Education Ergonomics. *The Proceeding of the XVI Annual International Occupational Ergonomics and Safety Conference*, Toronto.
- Cordeanu A., Huidumac-Petrescu C., Nicolescu R., Nastase M., Cordeanu E.M., Pantea-Stoian A., Patrascu D. (2008). Revista de Igienă și Sănătate Publică, 58 (1), 132-136.
- Del Prado-Lu, J.L. (2007). Anthropometric measurement of Filipino manufacturing workers, *Int. J. Ind. Ergon*, 37 (6), 497–503.
- Hira, D.S. (1980). An ergonomic appraisal of educational desks. *Ergonomics*, 23, 213-221.
- Iucu, R. (2006). *Managementul clasei de elevi*. Iași: Polirom.
- Lanningham-Foster, L., Randal C. Foster, Shelly K. McCrady, Chinmay U. Manohar, Teresa B. Jensen, Naim G. Mitre, James O. Hill, James A. Levine. (2008). Changing the School Environment to Increase Physical Activity in Children. *Obesity*, 16, 1849–1853.
- Majumder, J. (2014). Anthropometric dimensions among Indian males — a principal component analysis, *Eurasian J. Anthropol*, 5(2), 54–62.
- Nasr, A., Mahmood, K., Ahm, Sh. (2018). An Ergonomic Student Chair Design and Engineering for Classroom Environment in Finland, <http://www.ijmerr.com/uploadfile/2018/0831/20180831043750711.pdf>, 11.09.2021, ora 12:00.

- Niculescu, M. (2016). *Managementul clasei de elevi*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară.
- Onawumi, A.S., Oyawale, F.A., Dunmade, I.S. (2016). Ergonomic assessment of school furniture in primary schools in Nigeria. *International Journal of Applied Science and Technology*, 6(1), 92-101.
- Panagiotopoulou, G., Christoulas, K., Papanckolaou, A., Mandroukas, K. (2004). Classroom furniture dimensions and anthropometric measures in primary school. *Applied Ergonomics*, 35, 121-128.
- Popescu, F. S., Călugăreanu, L. D., Herlea, E. (n.d.). *Sfaturi pentru amenajarea ergonomică a unui birou. Ghid*. Material elaborat în cadrul Programul Național de Monitorizare a Factorilor Determinanți din Mediul de Viață și Muncă. Ministerul Sănătății. Institutul Național de Sănătate Publică, accesat la <https://cnmrnc.insp.gov.ro/cnmrnc/images/ghiduri/Ghid-amenajare-birou.pdf>, 10.09.2021, ora 14:00.
- Purnomo, H, Fajriyanto, Mulyati, R. (2016). Design of School Furniture for First-to Sixth-Grade Classrooms in Special Region of Yogyakarta, Indonesia. *Ergonomics*, 6, 162.
- Rani Lauder, V. J. (2008). *Ergonomics for Children: Designing products and places for toddlers to teens*. Boca, Florida, US: Taylor and Francic Group.
- Rawaz Najmaddin Abdullah, Adeeb Noori Ahmad. (2020). Evaluation of ergonomic design of desk and chair for primary schools in Erbil city. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 11(6), 1-14.
- Rungtai Lin, Yen-Yu Kang. (n.d.). Ergonomic Design of Desk and Chair for Primary School Students in Taiwan, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.6483&rep=rep1&type=pdf>, 11.09.2021, ora 15:00.
- Rusov, V. (2016). Dimensiunea ergonomică a clasei incluzive. *Conferința științifico-practică internațională Educația Incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, Ed. a II-a, 312-317.
- Shijie Wang. (2015). The view of classroom light design optimization simulation. *International Conference on Information Sciences, Machinery, Materials and Energy*, <https://www.atlantispress.com/proceedings/icismme-15/21291>, 10.09.2021, ora 12:00.
- Shiru, J.J., Abubakar, S. (2012). Anthropometry in engineering design (a case study of cassava grating machines installed in Doko and Kutigi metropolis of Lavun local government areas of Niger state). *Niger. Acad. Forum*, 22 (1), 132-139.
- Socea, A. (2018). The ergonomic dimension of the school class in the context of inclusive education. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, Volume 22, Special Edition, Bacău: Alma Mater Publishing House, 39-45.
- Șchiopu, U., Verza, E. (1997). *Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții*. București: Ed. Didactică și Pedagogică.
- Wyon, D.P., Wargocki, P. (2008). Window-opening behaviour when classroom temperature and air quality are manipulated experimentally. *Indoor Air 2008*, August Copenhagen, Denmark, <https://www.semanticscholar.org/paper/Window-opening-behaviour-when-classroom-temperature-WyonWargocki/3971646c1d50ac14ad87ca52916d21b6b17b55d4>, 11.09.2021, ora 14:00.
- <http://www.iea.cc>, accesat la 11.09.2021, ora 13:00.

MANAGEMENTUL GRUPULUI DE ELEVI

Autor: Lect. dr. Alina Raluca Turculeț

Cuprins

10.1. Introducere.....	209
10.2. Obiectivele unității de învățare	210
10.3. De la grupurile eficiente la comunitățile de învățare inovatoare ...	210
10.3.1. <i>Fundamente psihologice ale existenței grupurilor</i>	210
10.3.2. <i>Caracteristicile grupurilor eficiente</i>	213
10.3.3. <i>De la grupul școlar eficient la comunitatea de învățare</i>	215
10.3.4. <i>Cum să gestionezi grupuri de indivizi cu minți creative și distrase.</i> <i>Vechi și nou în cunoaștere și educație</i>	217
10.4. Metode și tehnici de cunoaștere a grupului de elevi.....	218
Rezumat	222
Bibliografie.....	224



10.1. Introducere

Studierea grupurilor umane în mod științific și organizat este asociată cu psihologia americană a începutului de secol XX. Conceptul de grup are o acoperire destul de largă, dar literatura de specialitate subliniază importanța relațiilor care se stabilesc în interiorul grupului pentru eficiența acestuia. Grupul de elevi are trăsături specifice, iar transformarea acestuia într-unul eficient depinde atât de cunoașterea profundă a fiecărui elev în parte, cât și de cunoașterea poziției fiecărui elev în interiorul grupului, de cunoașterea grupului însuși. Transformarea grupului de elevi eficient într-o veritabilă comunitate de învățare este adaptată particularităților pe care le au copiii zilelor noastre

și permite înzestrarea acestora cu acele seturi de achiziții care să favorizeze învățarea continuă, transformatoare și inovatoare, precum și adaptarea permanentă la evenimente tot mai puțin previzibile. Cercetarea științifică și tehnologia au înregistrat un avans considerabil, iar descoperirile, cum ar fi cele despre funcționarea creierului uman, fundamentează pedagogic strategii eficiente de intervenție.



10.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului, studentul va fi capabil:

- să recunoască condițiile de existență a grupurilor sociale conform teoriilor formulate în literatura de specialitate;
- să analizeze critic categoriile de grupuri umane prin raportarea la experiența personală;
- să identifice caracteristicile grupurilor eficiente din perspectiva educației postmoderne;
- să evalueze beneficiile cunoașterii grupului de elevi în condițiile avansului științific și tehnologic din secolul XXI.



10.3. De la grupurile eficiente la comunitățile de învățare inovatoare

10.3.1. Fundamente psihologice ale existenței grupurilor

Studiul sistematic al grupurilor umane a debutat în Statele Unite ale Americii, la începutul secolului XX, când grupul a devenit centru de interes mai multe dintre științele sociale, prioritare fiind psihologia, sociologia și, mai târziu, pedagogia. Deși acoperirea pe care conceptul de grup o are este destul de largă, vom reține pentru analiză definiția formulată de De Visscher pentru grupul restrâns:

Un ansamblu de persoane în număr mai mare sau egal cu cinci, adunate efectiv în același timp și în același loc, având posibilitatea să se perceapă unele pe altele, să comunice, să interacționeze la nivel interpersonal și intragrupal, în mod direct și reciproc, împărtășind o experiență suficient de semnificativă

și de durabilă pentru a începe, eventual, un proces de instruire și pentru a ajunge la un caracter de entitate. (De Visscher, 2001, p. 23 apud Sălăvăstru, 2004, pp. 124-125).

Așadar, pentru a ne afla în prezența unui grup, chiar și restrâns, este necesar să fie îndeplinite cumulativ mai multe condiții, după cum urmează:

- Existența unui număr minim de indivizi, respectiv cinci;
- Prezența efectivă și concomitentă a acestor persoane într-un anumit loc;
- Perceperea, de sine și de celălalt, în condițiile îndeplinirii minimului perceptiv;
- Comunicarea și interacționarea la nivel interpersonal și intragrupal în mod nemijlocit și împărtășit;
- Durabilitatea, adică ființarea grupului o perioadă suficientă de timp pentru realizarea structurilor de relații, statute și roluri, reguli și procese care determină instituționalizarea.

Evident, există mai multe categorii de grupuri umane, care au fost clasificate de psihologii francezi Anzieu și Martin după cum urmează:

1. Mulțimea – are grad de organizare foarte scăzut, un număr foarte mare de participanți care se întâlnesc de obicei întâmplător cu ocazia unor evenimente cum ar fi spectacolele, competițiile sportive etc.;
2. Banda – are grad de organizare scăzut, un număr mic de participanți cu preocupări similare care se întâlnesc în mod intenționat pentru plăcerea de a fi împreună;
3. Gruparea – are grad de organizare mediu, un număr variabil de persoane care se întâlnesc periodic, cu o oarecare permanență a scopurilor și care stabilesc relații superficiale;
4. Grupul primar – are un grad de organizare ridicat, un număr mic de membri, scopuri asumate și relații foarte puternice; este echivalentul grupului restrâns;
5. Grupul secundar – are un grad de organizare foarte ridicat, un număr mare de membri, scopuri și acțiuni bine definite și planificate, organizare formală, instituționalizată (Sălăvăstru, 2004, p. 125).



Exemple

Gândiți-vă la grupurile din care faceți parte. Identificați câte un exemplu pentru fiecare categorie. Analizați-le în perechi, împreună cu colegul de bancă.

Delimitarea grupurilor în primare și secundare este foarte relevantă din perspectiva gestionării grupului de elevi, deoarece permite o analiză pertinentă a acestuia din urmă în context organizațional. Analiza prezentată în Tabelul 10.1., preluată după Cooley (1909), evidențiază că diferențierea între cele două grupuri are la baza natura relațiilor care se stabilesc (Sălăvăstru, 2004, pp. 125-126).

Tabelul 10.1. Caracteristicile grupurilor primare și secundare
(sinteză după Sălăvăstru, 2004, p. 126)

	Grupuri primare	Grupuri secundare
Numărul membrilor	Număr restrâns	Număr mare sau foarte mare
Relații	Directe, apropiate, bazate pe cunoașterea reciprocă și împărtășirea sentimentelor	Formalizate, reci, distante, indirecte, mijlocite oficial prin diferite norme, caracterizate de o intercunoaștere superficială
Comunicare	Directă	Mediată, oficială
Exemple	Familia, grupul de prieteni, clasa de elevi	Școala, colectivele profesionale mari

În literatura de specialitate au fost identificate alte două clasificări esențiale pentru gestionarea grupului de elevi, anume diferențierea în *grup de apartenență* și *grup de referință* și, respectiv, diferențierea în *grup formal* și *grup informal*. Grupul de apartenență reprezintă grupul primar căruia îi aparține o persoană și la viața căruia participă nemijlocit, cum ar fi familia, clasa de elevi, grupul profesional, în vreme ce grupul de referință este furnizorul valorilor și așteptărilor, al modelelor și comportamentelor dezirabile, este grupul cu care o persoană alege sau dorește să se identifice. Cele două se pot suprapune sau nu. Grupul formal reprezintă un ansamblu de persoane cu organizare explicită,

instituționalizată, în care relațiile sunt guvernate de principii și reguli stricte, în care există și sunt respectate ierarhii, în vreme ce grupul informal este constituit spontan, neavând o organizare explicită, dar cu o structură informală determinată de nivelul de popularitate al membrilor, de polii de atracție și conflict (p. 126). Un grup eficient este caracterizat de o suprapunere a structurii formale cu organizarea informală.

10.3.2. Caracteristicile grupurilor eficiente

Unul dintre reperele psihologiei organizaționale românești, profesorul Mielu Zlate, consideră că lipsa preocupărilor pentru studiul sistematic al evoluției relațiilor din interiorul grupurilor este o limită majoră. Aspectele referitoare la consolidarea și menținerea relațiilor, gestiunea și întreținerea lor ar trebui să ocupe un loc mult mai vizibil în cercetarea educațională. Grupul presupune intrarea în funcțiune a unor fenomene psihologice calitative noi, ceea ce legitimează interesul pentru caracteristicile grupurilor eficiente. Eficiența grupului depinde de caracteristici și particularități ale grupurilor și sarcinilor acestora. Diferențele dintre caracteristicile grupurilor eficiente și ale celor ineficiente au fost identificate de McGregor încă din 1960 și sunt prezentate succint în Tabelul 10.2., preluat după profesorul Mielu Zlate (Zlate, 2004, p. 185).

Tabelul 10.2. Caracteristicile grupurilor eficiente și ale grupurilor ineficiente
(adaptare după Zlate, 2004, p. 185)

Grupuri eficiente	Grupuri ineficiente
Atmosferă confortabilă, destinsă, fără nicio rigiditate și fără tensiuni vizibile.	Atmosfera este impregnată de indiferență și plictiseală, tensiuni și conflicte, ostilitate și rigiditate.
Discuții numeroase între toți participanții, fără a se îndepărta de la sarcina grupului.	Unele persoane tind să domine discuțiile; adeseori intervențiile lor sunt în afara subiectului.
Sarcina și obiectivul grupului sunt bine înțelese și acceptate de membrii grupului, prin consens.	Sarcinile și obiectivele grupului nu sunt prea bine înțelese de membri, aceștia având obiective diferite și personale, deseori în conflict.

Grupuri eficiente	Grupuri ineficiente
Membrii se ascultă unii pe alții, fiecare idee suscită atenție; oamenii nu se tem să emită idei creative, chiar dacă acestea sunt extreme.	Oamenii nu se ascultă reciproc; discuțiile sar de la o idee la alta într-o manieră incoerentă.
Dezacordurile nu sunt evitate, oamenii încearcă să se adapteze la ele; dezacordurile sunt serios examinate și se încearcă soluționarea lor.	Dezacordurile sunt prost gestionate de grup și sunt soluționate prin votul unei mici majorități.
Critica este frecventă, deschisă, fără a degenera în atac personal, este constructivă și are ca scop distrugerea obstacolelor care împiedică grupul să își realizeze munca.	Pot exista critici, dar ele sunt surse de tensiuni, de ostilitate personală, critica ideilor tinde să devină distructivă.
Oamenii au libertatea de a își exprima sentimentele și ideile asupra problemelor sau activităților grupului; fiecare știe ce gândește și simte celălalt.	Sentimentele personale sunt mai degrabă ascunse decât puse la lumină.
Desemnarea celor care urmează să îndeplinească deciziile este clar făcută și acceptată.	Deciziile nu sunt clare, nimeni nu știe ce are de făcut.
Liderul nu este permanent, el putând fi înlocuit cu unul dintre membrii grupului pentru o perioadă determinată de timp.	Liderul este permanent, el putând fi puternic sau slab, dar întotdeauna cel care decide.
Grupul are conștiința propriei identități în toate activitățile.	Grupul tinde să evite orice discuție asupra propriei funcționări.



Exemple

În 1947, Kurt Lewin a publicat articolul „*Frontiers in group dynamics*” („*Frontiere în dinamica grupurilor*”) și a revoluționat cercetările despre raportarea la grupul de apartenență. El arată că grupul este un tot unitar, un întreg alcătuit din segmente a căror valoare este sporită de interacțiunea dintre acestea, precum și dintre ele și întregul pe care îl compun. Astfel, grupul nu înseamnă numai coexistența unor indivizi călăuziți de același scop, ci și interacțiunea lor și toate consecințele care derivă, ceea ce conferă grupului caracter dinamic, transformator. Dezvoltând aceste idei, Kurt Lewin a lansat patru ipoteze cu privire la grupuri și la dinamica acestora:

1. grupul reprezintă terenul pe care individul îl ocupă, spațiul său vital;

2. grupul este pentru individ un instrument prin care își satisface trebuințele psihice și aspirațiile sociale;
3. grupul este o realitate din care individul face parte, iar orice modificare în structura și dinamica grupului este resimțită acut de individ;
4. grupul este pentru individ o parte a universului său social, permițându-i dezvoltarea și evoluția.

10.3.3. De la grupul școlar eficient la comunitatea de învățare

Grupul școlar este, fără îndoială, unul dintre reperele importante care ne determină și ne însoțește evoluția pentru o perioadă lungă de timp. Grupul școlar este asociat educației formale și satisface gradual și progresiv motive fundamentale ale conduitei umane ca: nevoia de afiliere, nevoia de securitate, nevoia de protecție. Influența pe care o are grupul școlar este una semnificativă, cu atât mai importantă cu cât se suprapune peste perioadele de criză prezente în orarul general al dezvoltării umane dintre care cea mai vizibilă este adolescența. Clasa de elevi este un grup formal, care ia naștere conform unor metodologii clare și unor proceduri transparente și presupune distribuirea rolurilor specifice profesorilor și elevilor. Clasa de elevi este un grup restrâns, primar, cu scop educațional. Pornind de la aceste premise, caracteristicile clasei de elevi, analizate de profesorul Dorina Sălăvăstru (Sălăvăstru, 2004) sunt următoarele:

1. interacțiunea directă;
2. prezența scopurilor și a motivelor care susțin acțiunea de urmărire a acestora;
3. structura grupului, determinată de statute și roluri;
4. sistemul de norme;
5. coeziunea grupului (pp. 127-129).

Gestionarea eficientă a acestor factori permite profesorului să construiască situații veritabile de învățare care să permită atât cunoașterea reciprocă și dezvoltarea competențelor de relaționare, cât și

performanțe academice, precum și să creeze premisele unei adevărate comunități de învățare. Comunitatea de învățare este un concept vehiculat frecvent în ultimii ani și, în esență, are legătură cu teoriile care subliniază medierea socială a învățării. Învățarea este individuală, căci reprezintă o schimbare comportamentală ca urmare a trăirii unei experiențe proprii, dar aceasta se instalează mult mai ușor dacă sunt recunoscute beneficiile activităților educaționale de grup. Comunitatea de învățare reprezintă creuzetul achizițiilor durabile care vor susține realizarea idealului educațional și învățarea pentru tot parcursul vieții. Comunitatea de învățare permite și susține reponderarea competențelor academice, profesionale și a celor personale și sociale în condițiile în care flexibilitatea și adaptabilitatea sunt elemente cheie pentru perfecționarea continuă și, la nevoie, pentru reconversie și recalificare profesională. Aceste concluzii sunt întărite într-o lucrare de referință în pedagogia românească, *„Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar”*, în care autorul susține că munca în echipă este sursă de învățare (Ciolan, 2008).



Exemple

Încă în 1994, a fost realizat un studiu care a comparat performanțele de înțelegere a textului ale unor elevi care făceau parte dintr-o comunitate de învățare cu acelea ale unor elevi formați în modalitate tradițională. Rezultatele acestui studiu au evidențiat că, atunci când copiii sunt încurajați să gândească critic și sunt obișnuiți să își împărtășească experiențele în cadrul comunităților de învățare, aceștia au înregistrat rezultate mai bune decât copiii care au beneficiat de o formare tradițională (Brown și Campione, 1994). Pe de altă parte, specialiștii nu au oferit încă un răspuns la întrebarea dacă beneficiile intelectuale pozitive ale apartenenței la o anumită cultură a clasei se vor păstra sau pentru cât timp vor persista într-un mediu dominat de o cultură diferită (Grotzer și Perkins, 2000) (Cianciolo & Sternberg, 2012, pp. 130-131).

10.3.4. Cum să gestionezi grupuri de indivizi cu minți creative și distrate. Vechi și nou în cunoaștere și educație

În lucrarea sa „*Liber să înveți*”, psihologul Peter Gray notează că:

La fel cum copiii vin pe lume cu pornirile instinctuale de a mânca și de a bea, ceea ce le este necesar pentru a supraviețui, tot astfel ei vin pe lume cu pornirile instinctuale pentru a se educa singuri – de a învăța ceea ce e necesar pentru a deveni membri iscusiți ai culturii lor și, în acest fel, de a supraviețui. Aceste motivații instinctuale, interpretate în linii generale, sunt curiozitatea, spiritul ludic și sociabilitatea. (Gray, 2013, p. 163).

Referitor la curiozitate și la instinctul de explorare, Gray expune pe scurt concluziile cercetărilor efectuate de-a lungul anilor pe bebeluși, copii mici și preșcolari și subliniază că, de fapt, curiozitatea nu scade în intensitate odată cu creșterea, ci motivează forme de explorare tot mai complexe și mai rafinate. Instinctul de a se juca, căci la aceasta se referă spiritul ludic, completează instinctul de curiozitate și îi determină pe copii să folosească aptitudinile nou descoperite într-un mod creativ. După cum notează autorul, „*Dintr-o perspectivă biologică evoluționistă, jocul este modul prin care natura se asigură că tinerele mamifere, inclusiv tinerele ființe umane, vor exersa și își vor îmbunătăți aptitudinile pe care au nevoie să le dezvolte pentru a supraviețui și prospera în mediul lor.*” Vorbind despre sociabilitatea umană și despre instinctul natural de a împărtăși informații și idei, Gray evidențiază că, datorită sociabilității naturale și capacității de comunicare cu care sunt înzestrați copiii, mințile copiilor sunt interconectate cu cele ale partenerilor lor de vârste apropiate (pp. 162-180). Dacă mai sunt necesare argumente care să legitimeze pledoaria pentru importanța grupului în învățare și educație cu siguranță lectura acestei cărți și a studiilor recente ale lui Peter Gray le va furniza prompt.

Dacă pornirile instinctuale pot fi incluse în categoria lucrurilor vechi, cu certitudine elemente de noutate reprezintă programele de cercetare inițiate de cercetătorii de la Harvard care intenționează să

creeze o hartă detaliată a circuitelor creierului uman. Despre aceste cercetări vorbește Sir Ken Robinson în cartea sa „*O lume ieșită din minți. Revoluția creativă a educației*” (Robinson, 2011). Cum? Începe partea interesantă... Cu ajutorul unui aparat numit *automatic tape collecting lathe ultra microtome* (ATLUM) sunt recoltate probe de țesut cerebral, care sunt ulterior secționate în felii foarte subțiri și plasate sub lupa unui microscop electronic de scanare în scopul de a obține imagini ale celulelor și ale tuturor conexiunilor dintre acestea. Dacă ne gândim că la naștere creierul uman are aproximativ 100 de miliarde de celule și că fiecare neuron stabilește zeci de conexiuni! Numărul conexiunilor se reduce pe măsură ce creierul se dezvoltă și potrivit modului în care este folosit. Concluzia unuia dintre experții implicații în derularea programului „*connectomics*” este referitoare la „*magia de a fi om*” generată de faptul că, spre deosebire de regnul animal care are întipărite anumite indicații la nivel neuronal, „*Creierul nostru trebuie să treacă prin această educație profundă care durează până la vârsta de 20 de ani. Ce se schimbă în creierul nostru?*” (p. 163). Datorită avansului tehnologic masiv, știm astăzi foarte multe despre structura și funcționarea creierului uman. Datorită avansului cercetării în științele sociale găsim răspunsuri la întrebarea anterioară și, mai ales, putem identifica demersuri educaționale prin care (re)punem știința în beneficiul dezvoltării personalității umane.

10.4. Metode și tehnici de cunoaștere a grupului de elevi

În orice grup apar procese de stratificare, există preferințe și antipatii, pot fi inițiate strategii de creștere a coeziunii de grup. Metoda sociometrică este o metodă de cunoaștere a grupurilor sociale și o metodă de cercetare educațională. Cu ajutorul câtorva întrebări și răspunsuri, putem afla foarte multe informații utile despre relațiile existente între membrii grupului.



Exemple

Această metodă presupune realizarea unui chestionar sociometric compus din două întrebări, ca în exemplul următor:

A. Ești pus în situația de a alege trei colegi cu care să lucrezi în echipă la următorul proiect la *Biologie*. Scrie în ordinea preferințelor tale numele celor trei colegi cu care ai dori să formezi echipa.

1.
2.
3.

B. Probabil sunt colegi cu care relaționezi mai puțin. Scrie în ordinea preferințelor tale numele celor trei colegi care nu ai dori să facă parte din aceeași echipă cu tine.

1.
2.
3.

Coeziunea este o proprietate a grupului social care exprimă solidaritatea dintre membrii acestuia, măsura în care ei cooperează pentru realizarea sarcinilor comune și este cu atât mai mare cu cât valorile sunt împărtășite între membrii grupului, interesele sunt similare, există o comunicare directă și echilibrată.

Sociograma este reprezentarea grafică ce exprimă tipul și sensul relațiilor existente între doi membrii ai grupului. Astfel, există relații de atracție și relații de respingere, ambele putând fi reciproce. Pentru realizarea unei astfel de reprezentări puteți folosi aplicația disponibilă accesând linkul: <http://leaderboardx.herokuapp.com/>.

Indicele de coeziune a grupului se calculează după formula următoare, în care C este indicele de coeziune, AR reprezintă alegerile reciproce, iar N numărul de subiecți:

$$C = \frac{AR \times 2}{2aN(N - 1)}$$

Indicele de coeziune a grupului poate avea valori cuprinse între (-1) și 1. Cu cât indicele de coeziune a grupului este mai apropiat de 1, cu

atât coeziunea grupului este mai mare. Cu cât este mai depărtat de 1, cu atât coeziunea grupului este mai redusă. Interpretarea valorilor coeficientului de coeziune a grupului este prezentată în Tabelul 10.3.

Tabelul 10.3. Interpretarea indicelui de coeziune a grupului

Intervalul de valori	Interpretarea organizării grupului
(-1) (-0.70)	Grup disociat
(-0.69) (-0.40)	Grup cu relații tensionate
(-0.39) (-0.20)	Grup cu disensiuni
(-0.19) (-0.01)	Grup cu început de dezorganizare
0	Grup cu forțe contradictorii, poate evolua în sens pozitiv sau negativ
0.01 0.20	Grup cu coeziune slabă
0.21 0.40	Grup cu început de coeziune
0.41 0.60	Grup cu coeziune moderată
0.61 0.80	Grup cu coeziune puternică
0.81 1	Grup deplin coeziv

Sociomatricea este un tabel cu dublă intrare care conține atât pe orizontală, cât și pe verticală numele, inițialele sau codurile membrilor grupului care au completat chestionarul sociometric. Diagonala sociomatricei se hașurează, deoarece reprezintă intersecția fiecărui participant cu el însuși, ceea ce este, evident, imposibil. În chestionarul sociometric, fiecărui participant i s-a cerut să numească, în ordinea preferințelor, trei colegi cu care și-ar dori sau nu și-ar dori să lucreze în cadrul unui proiect. Colegul al cărui nume este aflat pe prima poziție în topul preferințelor va avea notat pe linie, în dreptul numelui său valoarea +3, cel de pe a doua poziție +2, iar cel de pe ultima +1. Colegul al cărui nume se află pe prima poziție pentru situația în care respondentul nu și-ar dori să lucreze împreună va avea notat în dreptul numelui său -3, cel de pe poziția a doua -2, iar cel de pe ultima poziție -1. Alegerile și respingerile unui membru al grupului, obținute de la ceilalți membri, se înregistrează în tabel pe linie. Pe orizontală, așadar, se vor regăsi alegerile și respingerile emise, iar pe coloană alegerile și respingerile primite. Calculul se realizează pe coloană, astfel: toate valorile pozitive reprezintă

alegeri și se însumează totalul acestora, indiferent de valoare, iar valorile negative reprezintă respingeri și se însumează totalul acestora indiferent de valoare.

Indicele de statut preferențial se calculează pentru fiecare persoană după formula următoare, în care ISP este indicele de statut preferențial, A reprezintă alegerile, R respingerile, iar N numărul de participanți:

$$ISP = \frac{A - R}{N - 1}$$

Interpretarea valorilor indicilor de statut preferențial este următoarea:

- Foarte populari: Indice al statutului preferențial (ISP) peste 0.5;
- Populari: Indice al statutului preferențial (ISP) cu valori cuprinse între 0.20 și 0.50;
- Acceptați: Indice al statutului preferențial (ISP) cu valori cuprinse între 0 și 0.20;
- Indiferenți: Indice al statutului preferențial (ISP) cu valoare nulă (0);
- Respinși: Indice al statutului preferențial (ISP) cu valori negative.

Indicele de expansiune afectivă (ISA) se calculează pentru fiecare persoană după formula următoare, în care A reprezintă numărul alegerilor și R pe cel al respingerilor:

$$ISA = \frac{A}{R}$$

Indicele de statut sociometric (ISS) se calculează pentru fiecare persoană după formula următoare, în care A este numărul alegerilor, iar N cel al participanților:

$$ISS = \frac{A}{N - 1}$$

În funcție de indicele de statut preferențial (ISS) se realizează sociograma colectivă și sociograma atracțiilor. În centru sunt poziționați

subiecții care au cel mai mare număr de alegeri, iar în jurul lor ceilalți subiecți, cu atât mai departe cu cât valorile înregistrate de ei sunt mai mici.



Rezumat

Nu orice alăturare a unor persoane reprezintă un grup. Pentru a ne afla în prezența unui grup trebuie să fie îndeplinite mai multe condiții care se referă la: existența a cel puțin cinci persoane; prezența efectivă, în același interval de timp și în același loc a acestora; perceperea de sine și de celălalt; comunicarea interpersonală în interiorul grupului; durabilitatea, adică persistența în timp a grupului o perioadă suficient de mare, astfel încât să apară organizarea socială a grupului (statute și roluri, ierarhii, reguli).

Există mai multe categorii de grupuri: *mulțimea, banda, gruparea, grupul primar, grupul secundar*, diferențiate în funcție de gradul de organizare, numărul de participanți, tipul și calitatea relațiilor stabilite între membri. De asemenea, există alte două clasificări esențiale pentru gestionarea grupului de elevi: *grup de apartenență* și *grup de referință* și, respectiv, *grup formal* și *grup informal*. Fiecare dintre noi facem parte, în același timp, din mai multe categorii de grupuri. Un grup eficient este caracterizat de o suprapunerea structurii formale cu organizarea informală.

Clasa de elevi este un grup restrâns, primar, cu scop educațional. Caracteristicile clasei de elevi sunt următoarele:

1. interacțiunea directă;
2. prezența scopurilor și a motivelor care susțin acțiunea de urmărire a acestora;
3. structura grupului, determinată de statute și roluri;
4. sistemul de norme;
5. coeziunea grupului.

Gestionarea eficientă a acestor factori permit profesorului să construiască adevărate comunități de învățare. Comunitatea de învățare

reprezintă creuzetul achizițiilor durabile care vor susține realizarea idealului educațional și învățarea pentru tot parcursul vieții. Comunitatea de învățare permite și susține reponderarea competențelor academice, profesionale și a celor personale și sociale în condițiile în care flexibilitatea și adaptabilitatea sunt elemente cheie pentru perfecționarea continuă și, la nevoie, pentru reconversie și recalificare profesională.

Metodele și tehnicile sociometrice sunt foarte utile pentru cunoașterea grupului de elevi, deoarece cu ajutorul a două întrebări cuprinse în chestionarul sociometric pot fi înregistrate multe date despre poziția unui elev în grupul-clasă, despre nivelul coeziunii grupului-clasă etc. Interpretarea corectă a indicilor sociometrici permite identificarea factorilor generatori și elaborarea unor strategii potrivite de intervenție.

Coeziunea este o proprietate a grupului social care exprimă solidaritatea dintre membrii acestuia, măsura în care ei cooperează pentru realizarea sarcinilor comune. Indicii sociometrici se calculează cu ajutorul unor formule specifice și indică poziția unui elev în grupul școlar. Principalii indici sociometrici sunt: indicele de statut preferențial (ISP), indicele de expansiune afectivă (ISA), indicele de statut sociometric (ISS).



Aplicații

1. Realizați un chestionar sociometric după modelul propus.
Administrați acest chestionar elevilor dintr-o clasă de gimnaziu.
Calculați indicele de coeziune a grupului și interpretați rezultatele obținute. Identificați factorii care au contribuit la aceste rezultate.
Realizați sociograma utilizând tehnica creion – hârtie sau aplicația disponibilă la <http://leaderboardx.herokuapp.com/>.
Realizați sociomatricea și identificați elevii foarte populari, populari, acceptați, indiferenți și respinși. Identificați factorii care au determinat obținerea acestor rezultate.
2. Caracterizați unul dintre grupurile școlare din care ați făcut parte dintre perspectiva coeziunii de grup.
Care a fost poziția pe care ați avut-o în cadrul acestui grup școlar?
Cum evaluați că v-a influențat învățarea și parcursul educațional?

Bibliografie

- Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom.
- Gray, P. (2013). *Liber să înveți*. București: Herald.
- Neacșu, Ioan. (2010). *Introducere în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom.
- Robinson, K. (2011). *O lume ieșită din minți. Revoluția creativă a educației*. București: Publica.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2018). *Tu, copilul tău și școala. Cum să ajungi la cea mai bună educație*. București: Publica.
- Pânișoară, G. (2011). *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2005). *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Polirom.
- Zlate, M. (2004). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul I. Iași: Polirom.
- Zlate, M. (2007). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Volumul al II-lea. Iași: Polirom.

SUCCEȘ ȘI EȘEC ȘCOLAR

Autor: Lect. dr. Alina Raluca Turculeț

Cuprins

11.1. Introducere.....	225
11.2. Obiectivele unității de învățare	226
11.3. Succesul și eșecul școlar	226
11.3.1. Succesul în învățare	226
11.3.2. Forme de manifestare ale succesului și eșecului școlar	229
11.3.3. Factori care determină succesul școlar	230
11.4. Factori determinanți ai eșecului școlar.....	234
11.5. Prevenirea și înlăturarea eșecului școlar.....	237
Rezumat	237
Bibliografie.....	239



11.1. Introducere

Succesul în învățare este ținta atât a profesorilor, cât și a elevilor și părinților acestora. Identificarea factorilor care influențează apariția și instalarea succesului, dar și a eșecului școlar reprezintă condiția esențială fie pentru maximizare, fie pentru ameliorare, după caz. În acest fel, pentru fiecare elev poate fi identificată modalitatea optimă de intervenție și strategiile potrivite, adaptate obiectivelor educaționale stabilite de profesor, mediului școlar și factorilor psihoindividuali ce caracterizează elevii. Performanțele elevului sunt un indicator relevant al eficacității procesului de învățământ, al eficacității demersului didactic inițiat și condus de fiecare profesor. Stimularea motivației intrinseci este

recomandată de curriculumul formal în vigoare pentru învățământul preuniversitar, insistându-se asupra formării și dezvoltării precursorilor motivației intrinseci încă din perioada educației timpurii. Scopul nedeclarat al programelor școlare pentru învățământul preuniversitar adoptate și modificate începând cu anul 2012 este cultivarea eficacității personale. Eficacitatea personală permite autoevaluarea corectă a fiecărui elev și poziționarea reală a lui în raport cu realizarea obiectivelor educaționale. Motivația intrinsecă reprezintă motorul, elementul dinamizator, care alimentează permanent resursele energetice ale elevului pentru implicarea în activitățile de învățare. Recunoașterea greșelilor de învățare pe care le comit elevii și a cauzelor care concură la producerea acestora permite separarea factorilor generatori ai eșecului în învățare.



11.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului, studentul va fi capabil:

- să recunoască criteriile de apreciere a succesului, respectiv eșecului școlar;
- să analizeze dinamica motivațională în contextul succesului în mediul școlar;
- să analizeze critic factorii multipli care determină instalarea insuccesului școlar;
- să evalueze beneficiile modalităților de prevenire a eșecului școlar.



11.3. Succesul și eșecul școlar

11.3.1. Succesul în învățare

Conceptul de *succes școlar* sau de *succes în învățare* suscită interes permanent atât din partea profesorilor, interesați continuu de factorii care îl determină, cât și din partea părinților, dornici să ofere propriilor copii premisele dezirabile pentru atingerea succesului. Specialiștii în

domeniu tratează succesul școlar ca rezultat a activității de învățare (Sillamy, 2009) sau ca rezultat al echilibrării dintre capacitățile și aspirațiile elevului, pe de o parte și solicitările școlare, pe de altă parte (Radu, 1983). Perspectivele de abordare ale conceptului de succes în învățare sunt analizate de Cristina Marina Ghiță, în capitolul *Succesul și eșecul în învățare* din lucrarea *Psihologia învățării. Cum învață copiii și adulții* (Pânișoară, coord., 2019, pp. 253-264). Din prima perspectivă, succesul școlar este descris sub forma unei experiențe motivatoare și stimulatoare a elevului, care, resetându-și nivelul așteptărilor, se autodepășește, în vreme ce din cea de a doua perspectivă succesul școlar se instalează atunci când există un echilibru între aspirațiile elevului și cerințele școlare (Pânișoară, coord., 2019, p. 255), respectiv atunci când așteptările elevului sunt fixate în funcție de cerințele școlare. Alți autori implică în definirea succesului școlar realizările și eșecurile experimentate în obținerea performanței și subliniază influența pe care succesul școlar o are asupra celorlalte tipuri de succes: profesional, managerial și social (p. 255). Factorii care influențează succesul școlar au fost divizați în două categorii (Simon & Peter, 2000):

- Factori interni, raportați la persoana elevului:
 - Echilibrul psihosocial;
 - Capacitatea cognitivă;
 - Aptitudinile personale;
 - Motivația intrinsecă;
 - Nivelul aspirațiilor;
- Factori externi:
 - Influențele mediului socio-cultural;
 - Valorile promovate în familie;
 - Grupul de prieteni;
 - Relațiile educaționale;
 - Cultura organizațională.

Inteligența academică (IQ) continuă să fie considerată un predictor al succesului școlar (Arslan, 2012), chiar dacă factorii noncognitivi ocupă locuri tot mai importante în modelele actuale care

încearcă să explice comportamentul inteligent și succesul academic (Cianciolo & Sternberg, 2012).



Exemple

Succesul academic și eficacitatea personală sunt două dimensiuni puse în relație de specialiști. Conceptul de eficacitate personală a fost introdus încă din 1988, când Alfred Bandura, psiholog la Harvard, afirma că persoanele înzestrate cu eficacitate personală își controlează mai bine viața și se feresc de eșecuri:

Convingerile oamenilor despre capacitățile lor au un efect profund asupra acestor capacități. Capacitatea nu e o proprietate fixă. Există enorm de multe variante în care această capacitate poate fi folosită. Cei care au această eficacitate personală se dau la o parte din calea eșecului; ei abordează lucrurile în așa fel încât să le poată stăpâni și fără să se îngrijoreze în privința diverselor dezastre posibile (Goleman, 2001, p. 117).

Ulterior, un psiholog de la Universitatea din Chigago, Mihaly Csikszentmihaly, a completat eficacitatea personală cu caracterul orientat spre realizarea scopurilor propuse și a dezvoltat conceptul de *personalitate autotelică*, prezentă la indivizii care tratează drept importante și valoroase toate activitățile în care se implică. După cum arată însăși etimologia greacă a cuvântului, *auto* – sine și *teleos* – scop, adică avându-se pe sine drept scop, activitatea autotelică este îndeplinită pentru ea însăși, iar personalitatea autotelică aparține unor indivizi autonomi, implicați și independenți de recompensările exterioare. Studiile realizate pe adolescenți au arătat că adolescenții cu experiențe autotelice investesc în timpul de studiu 11 ore pe săptămână, în vreme ce un adolescent care nu este caracterizat de trăiri autotelice dedică doar 5; tinerii autotelici se concentrează mai mult, se distrează mai mult, au un respect de sine mai ridicat, percep ceea ce fac drept o activitate importantă pentru scopurile lor ulterioare, energia lor psihică pare inepuizabilă (Csikszentmihalyi, 2006, pp. 151-164).

11.3.2. *Forme de manifestare ale succesului și eșecului școlar*

Eșecul școlar este raportat la dificultățile de învățare experimentate de elevi pe parcursul lor educațional, dificultăți clasificate în următoarele categorii:

- Dificultăți fiziologice: malformații congenitale, boli, afecțiuni sau infirmități care afectează capacitatea de învățare a elevului;
- Deficiențe cognitive: întârzieri în înțelegerea informațiilor predate și în aplicarea operațiilor cognitive cum ar fi analiza și sinteza;
- Deficiențe de natură operațional-instrumentală: întârzieri sau dezechilibre în formarea și dezvoltarea unor capacități perceptive, motrice sau intelectuale;
- Deficiențe emoționale: dezechilibrele la nivelul abilităților și competențelor intra- și interpersonale;
- Deficiențe pedagogice: dezechilibre la nivelul relațiilor educaționale (Coașan, 2000).

O altă clasificare a dificultăților de învățare le împarte pe acestea în:

- Dificultăți de învățare înnăscute, cum ar fi deficiențele genetice;
- Dificultăți de învățare dobândite, cum ar fi carențele induse prin suprasolicitare sau organizarea deficitară a timpului de lucru (McKinney, 1984).

Pornind de la raportul dintre influențele moștenirii genetice, mediului socio-cultural și ale celui educațional, dificultățile de învățare au fost împărțite în:

- Disfuncții neurologice, prezente încă de la naștere și care afectează direct capacitățile cognitive ale copilului;
- Dificultăți inegale de dezvoltare, exprimate în diferențe majore între posibilitățile reale ale copilului și standardele impuse de profesor;

- Dificultăți în sarcinile academice, exprimate în diferențe mari între potențialul real al copilului și sarcinile curente la diferitele discipline școlare;
- Discrepanța dintre potențial și realizare, înțeleasă prin efortul mare, epuizant, pe care elevul trebuie să îl depună pentru a atinge nivelul cerut de performanță (Hamada, 2012).



Exemple

Conceptul de *autoeficiență percepută* a fost de asemenea lansat și fundamentat de Alfred Bandura (1986, 1997, 2003). Acesta tratează autoeficiența distinct de trăsăturile de personalitate, dar pornește de la premiza că există o legătură între percepția propriei autoeficiențe și autostimă, ca trăsătură de personalitate. Autorul arată că perceperea autoeficienței influențează performanța prin intermediul sarcinii și al nivelului performanței, deoarece o persoană care se apreciază ca fiind foarte eficientă va aspira la un nivel al performanței care îi depășește capacitățile, ceea ce va determina atât concentrarea pe cerințele sarcinii, cât și angajarea deplină într-o nouă activitate. O persoană care se consideră mai puțin eficientă își va orienta atenția către aspecte nerelevante, devenind astfel mai puțin eficientă și orientându-se spre sarcini mai ușoare.

11.3.3. Factori care determină succesul școlar

Factorii care determină succesul școlar ocupă un loc mai puțin privilegiat în preocupările specialiștilor, una dintre explicațiile posibile fiind aceea că oamenii au fost în general preocupați să trateze, să amelioreze deficiențele și mai puțin să găsească modalități de a spori aspectele pozitive. Între factorii care determină succesul școlar, cel mai important pare a fi motivația. Definiția formulată de cercetătorii români pentru motivație reține că „*Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau*

neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte” (Roșca, 1943, p. 8 apud Sălăvăstru, 2004). Motivația reprezintă motorul care determină producerea comportamentului. Dorina Sălăvăstru susține în lucrarea *Psihologia educației* că motivele, sub impactul stimulărilor interne sau externe, determină acțiunea individului și o susțin o anumită perioadă de timp, chiar și în condițiile în care apar obstacole, în aceeași măsură în care ierarhizează scopurile și stabilește priorități (Sălăvăstru, 2004, p. 69). Motivația învățării include totalitatea factorilor care contribuie la angajarea elevului în activitățile care produc învățare. Analiza motivelor care orientează comportamentele și conduitele umane a fost analizată pentru prima dată de Abraham Maslow, cel care a formulat teoria organizării ierarhice a trebuințelor umane, plasate la nivelul piramidei după cum urmează (Maslow, 2014):

- Trebuințe fiziologice: hrană, apă, sex, odihnă;
- Trebuințe de securitate: apărare, protecție, echilibru emoțional;
- Trebuințe de iubire și apartenență la grup: apartenența la un grup social, acceptarea, oferirea și primirea de afecțiune;
- Trebuințe de stimă de sine: trebuința de prestigiu, de a beneficia de aprobare și prețuire, trebuința de a atinge obiective;
- Trebuințe cognitive: de a înțelege, de a cunoaște, de a explora, de a descoperi;
- Trebuințe estetice: de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie;
- Trebuințe de autoactualizare: de autorealizare și de valorificare a propriului potențial.

Autorul teoriei divide trebuințele umane în două mari categorii în funcție de consecințele nesatisfacerii acestora: trebuințe de deficiență (hrană, apă etc. – din primele patru clase) și trebuințe de creștere sau de dezvoltare (explorare, cunoaștere etc. – din următoarele trei clase). După cum se observă cu ușurință, cu cât o trebuință se apropie mai mult de vârful piramidei, cu atât este mai specific umană. Deși nu asigură

supraviețuirea organismului, satisfacerea trebuințelor din zona superioară a piramidei lui Maslow dezvoltă sentimente de mulțumire și satisfacție (Sălăvăstru, 2004, pp. 70-72).

Ierarhia realizată de Abraham Maslow are limitările sale, dar oferă o imagine clară a nevoilor educaționale ale elevilor, precum și a condițiilor în care acestea apar și pot fi satisfăcute.

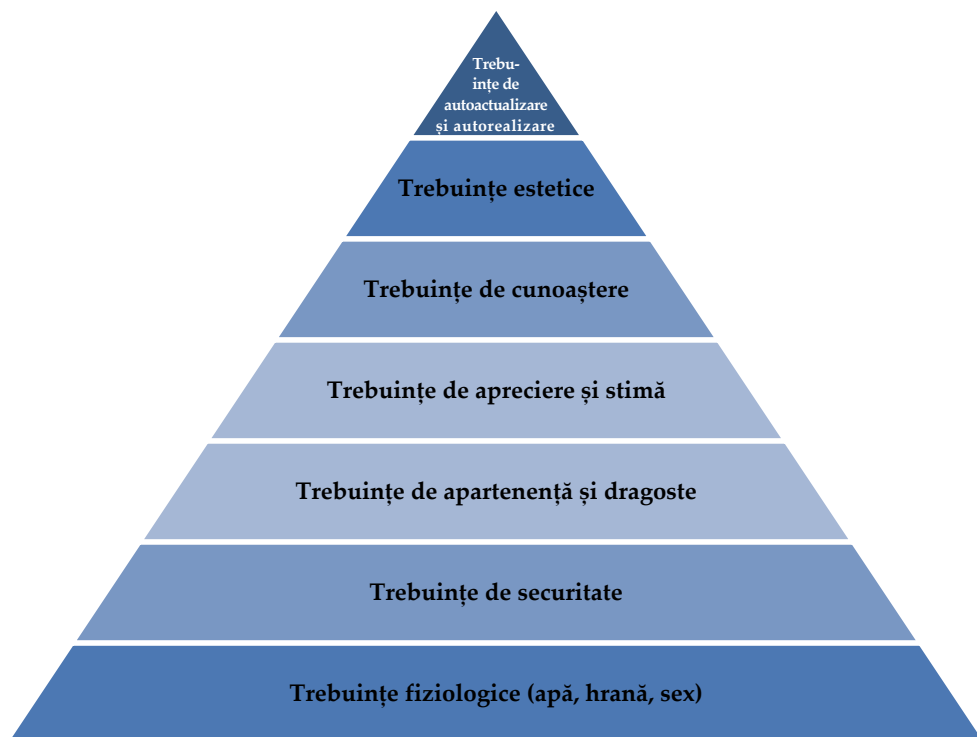


Fig. 11.1. Piramida trebuințelor lui Maslow

În relația dintre motivație și performanță, performanța desemnează rezultatele observabile ale învățării, contribuind la autoevaluarea elevului și la creșterea stimei de sine în cazul succesului în învățare. Relația dintre motivație și performanță este reciprocă, acestea se influențează una pe cealaltă și se susțin reciproc, aspect ilustrat în figura următoare.

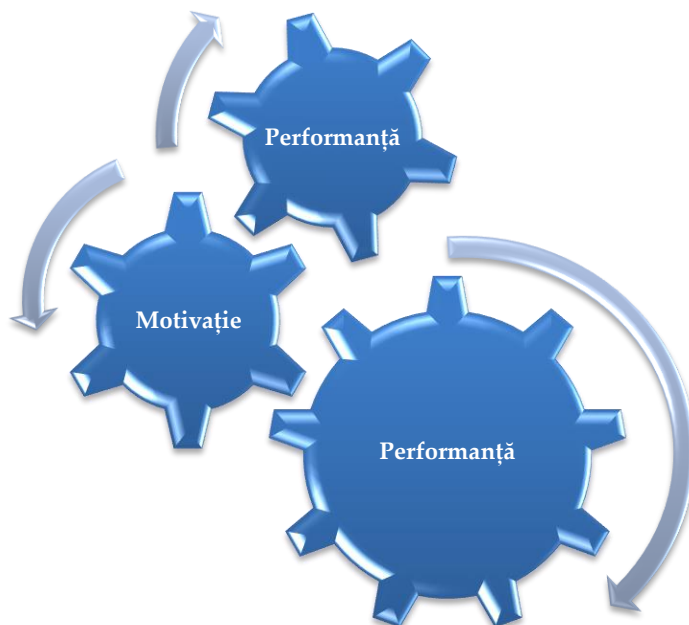


Fig. 11.2. Relația dintre motivație și performanță



Exemple

Mihaly Csikszentmihaly a introdus în dezbateră psihologilor și pedagogilor conceptul de *stare de flux* sau *transă*, stare pe care o caracterizează drept una în care oamenii sunt complet absorbiți de ceea ce fac, când concentrarea atenției este atât de mare, încât oamenii sunt complet absorbiți în acțiunea imediată. Una dintre modalitățile de generare a stării de flux este concentrarea maximă, intenționată a atenției, iar alta este adresarea sarcinii de lucru în zona proximei dezvoltări a elevului. După cum spune autorul,

excelența se atinge prin implicarea completă în flux, nu prin fericire. Când suntem în starea de flux, nu suntem fericiți, pentru că, dacă vrem să experimentăm această emoție, trebuie să ne concentrăm asupra stărilor noastre interioare, iar acest lucru ne-ar distra atenția de la sarcina pe care o avem de îndeplinit. [...] Numai după ce sarcina a fost dusă la bun sfârșit avem răgaz să privim înapoi la ce am realizat, iar apoi să ne simțim invadați de recunoștință pentru excelența acelei experiențe și să ne simțim fericiți. Dar putem atinge această stare și fără experiența fluxului – experimentând plăcerea pasivă în timp ce ne odihnim, bucurându-ne de razele calde ale soarelui sau de o relație

frumoasă cu cineva. Și acestea sunt momente pe care trebuie să le prețuim, dar această fericire este foarte vulnerabilă și dependentă de circumstanțe exterioare favorabile. Fericirea care urmează fluxului este făurită de noi înșine și conduce la o complexitate din ce în ce mai mare a conștiinței (Czikszentmihaly, 2015, p. 47).

Starea de flux apare doar în condițiile în care „abilitățile unei persoane sunt concentrate în totalitate asupra depășirii unui obstacol ce poate fi depășit. Experiențele optime presupun un echilibru stabil între capacitatea cuiva de a acționa și șansele existente de a realiza ceea ce își propune” (p. 45). Dacă aceste condiții nu sunt îndeplinite, atunci se instalează plictiseala sau apatia:

Astfel, experiența fluxului ne apare ca un magnet pentru învățare, adică pentru dezvoltarea de noi niveluri ale provocărilor și abilităților. În situația ideală, nivelul dezvoltării personale ar crește în mod constant, pe măsură ce ne bucurăm de ceea ce facem. Din păcate, știm deja că nu se poate. De obicei, ne simțim prea plictisiți sau apatici pentru a ajunge în zona fluxului, așa că ne ocupăm mintea cu stimuli gata fabricați și ambalați, preluați de pe raftul cu casete video sau dintr-un alt domeniu profesionist de distracție. Sau ne simțim prea coplesii ca să ne mai imaginăm că ne-am putea dezvolta abilitățile... (p. 48).

11.4. Factori determinanți ai eșecului școlar

Cercetările desfășurate în domeniul psihologiei educației au arătat că trei sunt categoriile de factori care contribuie la instalarea eșecului în învățare: factori biopsihici, școlari și sociali (Williams *et al.*, 2004). Astfel, în rândul factorilor biopsihici autorii rețin factorii de personalitate care pot cauza deficiențe care afectează procesul de învățare, în rândul factorilor școlari includ stilul educațional al profesorului și stilul de învățare al elevului, un indicator real pentru achizițiile elevului, iar în rândul factorilor sociali notează climatul și influențele sociale, care pot influența negativ atitudinea elevului față de școală și activitatea de învățare. Au fost identificate următoarele cauze ale apariției dificultăților de învățare (Gracia & Jenkins, 2002):

- Nivelul deficitar al competențelor psihopedagogice ale cadrului didactic, ca factor esențial al succesului activității educaționale;
- Anxietatea elevilor față de eșec, ca predictor al organizării defectuoase a propriei învățări;

- Autocenzura ridicată, ca premiză a lipsei de luare a deciziilor legate de propria învățare;
- Autoeficacitatea scăzută, ca premiză a unei implicări reduse în activități, ceea ce va genera dificultăți de învățare;
- Frenatorii sociali, ca predictor al unei atitudini negative față de implicarea în procesul de învățare și de reușită;
- Lipsa motivației intrinseci, ca premiză a adaptării strategiilor de învățare la propria personalitate și la cerințele mediului educațional.

Dorina Sălăvăstru (2004) este de părere că insuccesul școlar nu a fost definit satisfăcător, ceea ce presupune raportarea insuccesului școlar la formele de manifestare și criteriile de apreciere, care, în practica educațională curentă pot fi următoarele: rămânerea în urmă la învățătură, corijența, repetenția, abandonul școlar (p. 230). Distincția importantă pe care literatura pedagogică o face în ceea ce privește insuccesul școlar este între *insuccesul generalizat* și *insuccesul limitat*. Astfel, suntem în prezența insuccesului generalizat dacă elevul întâmpină dificultăți de adaptare la viața școlară în totalitatea acesteia și nu îndeplinește standardele minimale instituite, în vreme ce ne aflăm în prezența insuccesului limitat atunci când elevul întâmpină dificultăți doar la una sau la câteva materii. De asemenea, specialiștii au făcut diferențierea între *eșecul școlar de tip cognitiv*, exprimat în rezultate sub nivelul minim acceptat la învățătură și între *eșecul școlar de tip noncognitiv*, determinat de adaptarea deficitară a elevului la climatul școlar. În același timp, eșecul școlar se poate manifesta *episodic*, când este limitat la dificultăți în realizarea unora dintre sarcinile de învățare sau ca fenomen de durată, când sarcinile sunt realizate defectuos, fără a atinge standardele minimale, pentru perioade mai lungi de timp, cum ar fi un semestru sau un an școlar (p. 230).

Într-o abordare tehnică, Dorina Sălăvăstru prezintă dimensiunile insuccesului școlar în funcție de amploarea și persistența manifestate, respectiv: *faza premergătoare*, *faza de retrapaj propriu-zis* și *faza eșecului școlar formal* (p. 231). Specifice fazei premergătoare sunt următoarele aspecte:

- Apariția primelor dificultăți în realizarea sarcinilor școlare;

- Instalarea primelor deficite în achizițiile elevului, fie că este vorba despre cunoștințe, deprinderi sau competențe;
- Producerea de decalaje ale ritmului de învățare în raport cu ceilalți colegi;
- Debutul simptomelor de insatisfacție școlară ale elevului;
- Instalarea apatiei, a dezinteresului și a inapetenței pentru învățare.

Identificarea corectă a simptomelor specifice fazei premergătoare poate determina instalarea insuccesului episodic, dar, în condițiile unei evaluări greșite a acestor semne, insuccesul școlar se poate permanentiza și acutiza, existând probabilitatea ca recuperarea ulterioară a elevului să fie ori dificilă, ori imposibilă. Cea de a doua dimensiune a insuccesului școlar, faza de retrapaj propriu-zis, este caracterizată de următoarele aspecte:

- Producerea de lacune mari în achizițiile elevului;
- Manifestarea dependenței de sprijin în realizarea sarcinilor;
- Apariția aversiunii față de școală și activitatea școlară, față de profesori și instituția de învățământ;
- Instalarea comportamentelor disruptive, cum ar fi perturbarea orelor, absentismul școlar.

Efectele instalării celei de a doua dimensiuni a insuccesului școlar sunt relativ ușor de identificat. Dacă se intervine prompt și adecvat, șansele de recuperare ale elevului sunt reale. Cea de a treia dimensiune, cea mai profundă și cu consecințe extinse asupra dezvoltării personale, sociale și profesionale a elevului, este faza eșecului școlar formal, exprimat prin repetenție sau abandon școlar.

Un concept utilizat frecvent în contextul abordării eșecului școlar este cel de *inadaptare școlară*, înțeleasă drept dificultatea de a îndeplini sarcinile școlare sau de a se integra în mediul școlar (p. 232). Inadaptarea școlară poate reprezenta o sursă a eșecului școlar, mai ales dacă ne raportăm la perspectiva inadaptării ca dificultate de integrare în grupul școlar, de a stabili relații specifice cu membrii acestuia și de a se conforma normelor și cutumelor vieții școlare.

11.5. Prevenirea și înlăturarea eșecului școlar

Prevenirea eșecului școlar este posibilă printr-o cunoaștere profundă a fiecărui elev, a potențialului acestuia, a nivelului achizițiilor sale, a trăsăturilor sale de personalitate și a celorlalte aspecte în măsură să influențeze procesul de învățare. Deși poate părea irealizabilă în anumite situații sau condiții, individualizarea și personalizarea strategiei de instruire potrivit particularităților fiecărui elev contribuie decisiv la prevenirea și înlăturarea eșecului școlar. Abordarea particularizată, în funcție de nevoile educaționale concrete ale fiecărui elev, oferă premisele construirii succesului inițial personal și școlar, ulterior social și profesional pentru fiecare elev. Reconsiderarea poziției centrale a nivelului standard de inteligență în diagnosticarea eșecului școlar ar reorienta practicile pedagogice în direcția antrenării factorilor noncognitivi atât de relevanți pentru secolul XXI: eficacitatea personală și perseverența. Astfel, resurse la îndemâna oricărui profesor pentru orientarea elevilor săi în direcția obținerii succesului sunt:

- Relațiile educaționale;
- Strategia didactică;
- Practicile evaluative.



Rezumat

Aprecierea succesului sau a insuccesului școlar este un proces individualizat și profund personalizat, aceasta deoarece se realizează dintr-o dublă raportare subiectivă: atât cea a elevului, cât și cea a profesorului. Față de același eveniment obiectiv, cum ar fi, de exemplu, un rezultat sub așteptări, elevii se raportează diferit: unii se mobilizează și pot depăși momentul, îmbunătățindu-și prestațiile, alții se adâncesc în tristețe și își diminuează constant implicarea în sarcinile de lucru și în viața grupului școlar. În general, succesul școlar este descris sub forma

unei experiențe motivatoare și stimulative a elevului sau ca echilibru între aspirațiile elevului și cerințele școlare. Alți autori implică în definirea succesului școlar realizările și eșecurile experimentate în obținerea performanței.

Factorii care influențează succesul școlar sunt:

- Factori interni, raportați la persoana elevului: echilibrul psihosocial, capacitatea cognitivă, aptitudinile personale, motivația intrinsecă, nivelul aspirațiilor elevului;
- Factori externi: influențele mediului socio-cultural, valorile promovate în familie; grupul de prieteni; relațiile educaționale; cultura organizațională.

Eșecul școlar este raportat la dificultățile de învățare experimentate de elevi pe parcursul lor educațional, dificultăți de diferite tipuri: dificultăți fiziologice – malformații congenitale, boli, afecțiuni sau infirmități care afectează capacitatea de învățare a elevului; deficiențe cognitive – întârzieri în înțelegerea informațiilor preluate și în aplicarea operațiilor cognitive cum ar fi analiza și sinteza; deficiențe de natură operațional-instrumentală – întârzieri sau dezechilibre în formarea și dezvoltarea unor capacități perceptive, motrice sau intelectuale; deficiențe emoționale – dezechilibrele la nivelul abilităților și competențelor intra- și interpersonale; deficiențe pedagogice – dezechilibre la nivelul relațiilor educaționale.

Cauzele apariției dificultăților de învățare sunt considerate următoarele: nivelul deficitar al competențelor psihopedagogice ale cadrului didactic, ca factor esențial al succesului activității educaționale; anxietatea elevilor față de eșec, ca predictor al organizării defectuoase a propriei învățări; autocenzura ridicată, ca premiză a lipsei de luare a deciziilor legate de propria învățare; autoeficacitatea scăzută, ca premiză a unei implicări reduse în activități; frenatorii sociali, ca predictor al unei atitudini negative față de implicarea în procesul de învățare și de reușită;

lipsa motivației intrinseci, ca premiză a adaptării strategiilor de învățare la propria personalitate și la cerințele mediului educațional.



Aplicații

Identificați activități-flux, conform teoriei lui Czikszentmihaly, prin care contribuiți la antrenarea elevilor dumneavoastră în rezolvarea sarcinilor de lucru și în activitatea școlară. Evaluați beneficiile instalării stării de flux pentru succesul în învățare al elevilor.

Pentru activitatea descrisă anterior, analizați factorii care ar putea contribui la producerea unui insucces episodic.

Bibliografie

- Cianciolo, AT. & Sternberg, RJ. (2012). *Inteligența. Scurt istoric*. București: Editura Trei.
- Coașan, A. (2000). *Dificultăți de adaptare școlară*. Timișoara: Editura Augusta.
- Czikszentmihaly, M. (2015). *Flux. Psihologia fericirii*. București: Publica.
- Gracia, LE & Jenkins, E. (2002). An exploration of student failure on an undergraduate accounting programme of study. *Accounting Education: an international journal*, 11(1), 91-107.
- Goleman, Daniel. (2014). *Focus. Motivația ascunsă a performanței*. București: Curtea veche Publishing.
- Goleman, Daniel. (2018). *Inteligența emoțională. Cheia succesului în viață*. București: Curtea veche.
- Goleman, Daniel. (2018). *Inteligența socială. Noua știință a relațiilor umane*. București: Curtea Veche.
- Hamada, M. (2012). Learning style model for e-learning system. *Active Media Technology, Lecture Notes in Computer Science*, 7669, 186-195.
- McKinney, J. (1984). The search for subtypes of specific learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 17(1), 43-50.
- Maslow, A. (2014). *Motivație și personalitate*. București: Editura Trei.
- Neacșu, I. (2010). *Introducere în psihologia educației și dezvoltării*. Iași: Polirom.
- Robinson, K. (2011). *O lume ieșită din minți. Revoluția creativă a educației*. București: Publica.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2018). *Tu, copilul tău și școala. Cum să ajungi la cea mai bună educație*. București: Publica.
- Pânișoară, G. (2011). *Psihologia copilului modern*. Iași: Polirom.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (2005). *Psihologia copilului*. București: Editura Cartier.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Polirom.
- Simon, C. & Peter, E. (2000). Learning style, academic belief system, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(3), 307-322. doi: 10.1080/713663740.
- Zlate, M. (2004). *Tratat de psihologie organizațional-managerială. Volumul I*. Iași: Polirom.
- Zlate, M. (2007). *Tratat de psihologie organizațional-managerială. Volumul al II-lea*. Iași: Polirom.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., Maun, I., (2004). Learner's perceptions of their succes and failures in foreign language learning. *The Language Learning Journal*, 30(1), 19-29.

CUNOAȘTEREA ELEVILOR

Autor: Conf. dr. Laura David

Cuprins

12.1. Introducere.....	241
12.2. Obiectivele unității de învățare	242
12.3. Prezentare generală	242
12.4. Observația ca metodă de cunoaștere.....	246
12.5. Interviu ca metodă de cunoaștere.....	252
12.6. Chestionarul ca metodă de cunoaștere	259
Rezumat	263
Bibliografie.....	264



12.1. Introducere

Activitatea cu elevii se bazează în primul rând pe adaptarea cerințelor, conținuturilor și mesajelor transmise de cadrele didactice la particularitățile elevilor, astfel încât obiectivele activității să poată fi atinse. Indiferent că avem în vedere activități de predare-învățare-evaluare, sau activități de suport care să faciliteze predarea-învățarea este important să cunoaștem participanții la aceste activități. Ca urmare, profesorii vor fi interesați să cunoască mai multe despre aptitudinile elevilor cu care lucrează, personalitatea acestora, interesele și aspirațiile lor, modul în care învață mai eficient, precum și elemente ce țin de contextul social al acestora. În această unitate de învățare vor fi prezentate câteva metode și instrumente de cunoaștere a elevilor pe care le poate utiliza profesorul sau specialistul (psihologul) solicitat să

evalueze mai în detaliu caracteristicile elevului. Metodele calitative – observația, interviul, analiza produselor activității sunt mai la îndemâna cadrului didactic, fiind de cele mai multe ori nestandardizate și flexibile. Metodele cantitative (teste, chestionare, inventare, check-list-uri) sunt utilizate cel mai adesea de către persoane specializate și cu formare în psihodiagnoză, fiind standardizate și sub licență de utilizare. Familiarizarea cadrului didactic cu mai multe metode este foarte importantă deoarece el se poate implica direct, sau poate colabora cu specialistul pentru a-și cunoaște elevii și a-și adapta activitatea la aceste informații.



12.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să descrie metodele utilizate în cunoașterea elevilor;
- să explice aplicabilitatea și limitele acestor metode;
- să înregistreze comportamente conform unei grile de observație;
- să formuleze predicții legate de explicațiile acestor comportamente;
- să formuleze întrebări și enunțuri prin metoda interviului;
- să construiască un scurt chestionar pentru testarea unei trăsături de personalitate/ intereselor elevilor.



12.3. Prezentare generală

În testarea psihologică se întâlnesc două mari grupuri de teste:

- unele care testează inteligența, aptitudinile cognitive, funcționarea neuropsihică și achizițiile și
- a doua categorie, destinată personalității, care vizează tipuri de personalitate, trăsături de personalitate, motivație, interese, adaptare interpersonală sau abilități sociale și simptomatologie psihiatrică.

Pentru inteligență și aptitudini se folosesc în primul rând teste (metode cantitative, structurate, obiective), ce au limită de timp sau

complexitate și dificultate crescândă. Pentru psihodiagnoza personalității se recomandă combinarea de metode calitative (observația, interviul, unele tehnici proiective) cu metodele cantitative (chestionare, scale, inventare). Aceste metode nu sunt cu limită de timp, nu presupun răspunsuri corecte sau greșite, ci depind de alegerile și răspunsurile persoanei testate pentru a colecta datele și a le prelucra fie prin raportare la etalon, fie folosind teorii și cunoștințe din formarea de specialitate.

În testarea aptitudinilor, poate cea mai importantă, dar în aceeași măsură, cea mai controversată testare este cea a inteligenței (Sandtrock, 2018). Inteligența, ca aptitudine de maximă generalitate este responsabilă de măsura în care un individ învață, rezolvă probleme, se adaptează, transferă cunoștințe, face față cerințelor în situații necunoscute, adică mare parte din acțiunile care sunt importante în context academic. Testele de inteligență identifică un nivel (cuantificat prin cifre, note IQ) din prezent, obținut la sarcinile testului. Acest nivel permite formularea de explicații și chiar predicții cu privire la rezultatele școlare ale elevului (Luca, 2013; Mitrofan, Mitrofan, 2005). Menționăm că testarea inteligenței este controversată, pentru că testele de inteligență măsoară doar așa numita inteligență categorială (Sternberg, 1999; vezi și capitolul despre dezvoltarea cognitivă), nu și potențialul intelectual sau laturile practice și creative ale inteligenței. Valorile sub medie sau scăzute ale coeficientului de inteligență pot explica (sau prezice) rezultate școlare nesatisfăcătoare, sau chiar eșecul școlar, în timp ce valorile ridicate sau peste medie prezic succes școlar și rezultate bune și foarte bune la învățătură. Indiferent de valoarea IQ-ului se recomandă ca pe lângă coeficientul de inteligență să fie investigate și alte dimensiuni ale personalității, precum și să fie colectate informații despre mediul școlar și social în care elevul se află.

Alături de inteligență, aptitudinea mnezică, atenția concentrată, aptitudinile verbale sunt mult implicate în sarcinile școlare, iar un nivel scăzut al acestora poate interfera cu răspunsurile elevului la solicitările școlare sau de modul în care elevul se comportă la activitățile din clasă. De aceea și aceste componente cognitive sunt evaluate separat, cu ajutorul testelor standardizate.

Când ne referim la evaluarea personalității ne referim la acele metode care caută să identifice ceea ce este stabil în modul în care o persoană se comportă, gândește, simte. Personalitatea este constantă, consistentă și modelabilă, constituind cauza internă a comportamentului. Odată ce putem identifica elementele stabile, putem explica comportamente actuale și face predicții cu privire la viitoare comportamente. Când informațiile colectate sunt cantitative (sub formă de scoruri), aceste scoruri se compară cu scorurile obținute de alte persoane și putem identifica unde se încadrează persoana testată, comparativ cu celelalte. Scorurile brute (punctajele) și cele standard (ale etaloanelor) permit plasarea persoanelor în categorii, tipuri, clase de respondenți. Raportarea se face la norme ale populației de referință. În cunoașterea unei persoane contează și ceea ce este unic unui individ, iar pentru a obține aceste informații, datele cantitative sunt interpretate nu doar în raport cu un etalon, dar și unele în raport cu altele la aceeași persoană (se fac asocieri și comparații între valorile obținute la diferite dimensiuni/ trăsături de personalitate) sau, pe lângă metodele cantitative, se utilizează metode calitative. Metodele calitative nu sunt înalt standardizate dar permit identificarea particularului și individualizarea interpretării. În această categorie intră observația și interviul și o parte din tehnicile proiective.

Așa cum, în testarea aptitudinilor ne axăm pe inteligență, memorie, atenție, în testarea personalității interesează identificarea temperamentului unui elev, sau trăsături de personalitate care vizează modul în care elevul se raportează la reguli, stabilește relații cu alții, se raportează la sine, iar o modalitate eficientă și economă de testare este prin chestionare. *Chestionarele* reprezintă o colecție de enunțuri prin care se culeg informații despre cum se simte o persoană în anumite împrejurări, ce preferințe are, ce face sau cum reacționează în situații descrise, ce atitudini are în contexte definite, dar și cum crede persoana respectivă că e văzută de alții, comportamentele lui/ei din trecut sau așteptări față de viitor. Fiecare enunț/ întrebare din chestionar este construit pentru a exemplifica o trăsătură specifică de personalitate iar

subgrupurile de enunțuri similare sunt însumate pentru a-i da individului un punctaj (scor) pe fiecare scală de trăsături.



Exemple

Îmi fac ușor prieteni – enunț care măsoară extraversia.

Îmi place ordinea – enunț care măsoară conștiinciozitatea.

Așadar chestionarele vizează trăsături, factori sau dimensiuni și structuri globale ale personalității prin care subiectul se autodescrie.



Exemple

Un model popular de explicare a personalității este modelul BIG FIVE (cei 5 mari), care presupune identificarea nivelului la care se situează o persoană în funcție de 5 dimensiuni de personalitate, pe un continuum de trăsături:

	Sociabil ----- Timid
Extraversia	Exuberant ----- Sobru
	Cald și participativ ----- Rece și rezervat
	Calm ----- Anxios
Nevrotism	Sigur pe sine ---- Nesigur
	Satisfăcut ----- Nemulțumit
	Iertător ---- Necruțător
Agreabilitate	Săritor ----- Egoist
	Cooperant ----- Suspicios
	Creativ ----- Practic
Deschidere	Îi place schimbarea ----- Preferă rutina
	Neconformist ----- Conformist
	Ordonat ----- Dezordonat
Conștiinciozitate	Disciplinat ----- Nepăsător
	Grijuliu la detalii/ termene ----- Superficial

De interes pentru cadrul didactic, dincolo de aptitudini și caracteristicile de personalitate este și identificarea strategiilor de învățare, sau stilurile de învățare ale elevilor. Este vorba despre a

identifica cum preferă elevii să primească informațiile (ca format), cum intervin apoi ei asupra materialului, ce îi antrenează în învățare și ce face pentru fiecare învățarea dificilă.

Există multe abordări privind clasificarea stilurilor de învățare, de la cele mai simple și intuitive, cum ar fi împărțirea stilurile de învățare în vizual, auditiv, practic/ kinestezic și scris/ citit (Fleming, & Mills, 1992) la cele care au în centru învățarea autoreglată și diferențiază între strategii cognitive, metacognitive și comportamentale (Pintrich, 2004). Se atrage însă atenția că a adapta materialele și predarea la stilul elevului nu produce îmbunătățiri semnificative în învățarea pe termen lung. Mai degrabă, accentul pe care trebuie să-l pună profesorul în ceea ce privește învățarea este pe implicarea activă a elevului în procesul de învățare, profesorul ghidând învățarea, nu livrând cunoștințe sau materiale gata pregătite (Woolfolk, 2016).



12.4. Observația ca metodă de cunoaștere

Observația presupune urmărirea intenționată, înregistrarea și cuantificarea unor comportamente. Față de observația spontană, în cazul de față vorbim de intenționalitate și de consemnarea datelor culese.



Aplicații

Urmărește pentru 5-6 minute persoana de lângă tine: colegul de bancă, de cameră etc. Încearcă să notezi tot ceea ce face și/ sau spune.

Recitește ceea ce ai notat și comunică rezultatele observației tale și colegului tău. În ce măsură acceptă ca fiind real ceea ce îi comunică. Câte din înregistrările tale se referă la comportamente observabile, concrete și câte sunt interpretări?

Observatorul este ca un martor al unui comportament individual sau colectiv, care se manifestă natural. Sarcina observatorului este de a

reține și consemna succesiunea de comportamente, sau covarianța acestora, deoarece semnificația lor diferă în funcție de asocierile sau secvențele în care se desfășoară aceste comportamente. Cu alte cuvinte, semnificația e dată tocmai de succesiunea conduitelor, sau de suprapunerea lor.



Exemple

Ex. 1: *În timp ce salută, persoana înclină capul spre stânga și zâmbeste* – indică familiaritate cu interlocutorul, sau deschidere, sociabilitate, disponibilitate de interacțiune;

Ex. 2: *În timp ce salută, persoana lasă capul în jos și privește podeaua* – indică reținere, timiditate, indisponibilitate, lipsă de interes.

Din exemplele de mai sus se vede că în înregistrarea comportamentului s-a reținut cât mai precis ceea ce a făcut subiectul observat. Cu cât notațiile sunt mai complete și mai precise, cu atât ele permit interpretări mai acurate. Ceea ce este scris italic reprezintă comportamentele observate, ceea ce e scris cursiv reprezintă interpretări. Datele culese prin observație nu vor cuprinde niciodată interpretări. Acestea sunt obținute după analiza datelor observate.

Pentru înregistrarea datelor unei observații se pot alege două modalități principale:

- observația narativă, dacă datele culese sunt înregistrate cursiv, așa cum se derulează sau
- observație structurată (prin utilizarea unei grile/ fișe/ protocol de observație).

Când se alege utilizarea unei grile de observație este foarte important ca rubricile existente în grilă să fie adaptate obiectivului și contextului în care se realizează observația. De aceea este important ca persoana care face observația să fie familiarizată cu situațiile pe care

dorește să le observe pentru a avea pregătită o grilă adaptată. De multe ori, pentru construirea unei grile/ fișe de observație este nevoie de documentare sau realizarea unor observații narative pregătitoare.

La observația narativă, detaliile sunt mai multe și succesiunea sau simultaneitatea comportamentelor poate fi menționată, însă este dificil să urmărești și să notezi în același timp. La observația structurată, poți urmări mai bine, dar s-ar putea ca „intrările” din grilă să nu acopere toată complexitatea acțiunii.



Exemple

Observație narativă

X întinde mâna către colegul lui și îl salută, după care îi oferă pufuleți din punga din care mănâncă. Când intră profesorul se îndreaptă spre banca lui, se așază și își deschide cartea și caietul, dar continuă să mestece pufuleți, punând punga pe genunchi.

Observație structurată

Indicatori comportamentali	Frecvență	Durată	Intensitate
Salută			
Stă așezat la locul lui			
Își pregătește rechizitele			

Comparând cele 2 metode de înregistrare constatăm că prima este mai bogată în detalii, dar prin utilizarea unei grile putem adapta rubricile în așa fel încât să organizăm informațiile cât mai eficient. Atunci când se potrivește, frecvența unui comportament poate fi notată prin liniuțe/ cifre/ scale, durata se poate nota în minute, intensitatea se poate nota în cifre/ plusuri/ minusuri.

Important este ca în consemnarea comportamentelor observate să nu includem interpretări.



Exemple

Comportamente observate	Interpretări posibile
zâmbește, plânge, privește interlocutorul, își scarpină fruntea, oftează, bate din picior, se împiedică	E vesel, trist, interesat, nesigur, plictisit, nervos, neatent SAU: E timid, obosit, sfidător, se concentrează, e empatic, are energie, se grăbește

Exemplele ne arată că o interpretare e foarte diferită de comportamentul observat, iar un comportament poate avea semnificații diferite. Observatorul trebuie să pună în relație toate comportamentele observate, pentru a putea formula interpretări corecte și să nu se rezume la una – două înregistrări.

Conținutul observației

Prin observație se pot înregistra mai multe tipuri de informație:

- *simptomatica stabilă*, adică trăsăturile bio-constituționale ale individului (înălțimea, greutatea, vârstă, circumferința craniană, toracică, abdominală), trăsăturile fizionomice (aspectul capului, al feței, relațiile dintre diferitele detalii anatomice ale feței: fruntea, nasul, bărbia, pomeții obrazilor, ochi etc, prezența unor accesorii corectoare sau estetice (ochelari, cercei).
- *simptomatica labilă*, adică multitudinea comportamentelor și conduitelor flexibile, mobile ale individului, cum ar fi conduita verbală, conduita nonverbală, conduita paraverbală sau cea motorie.



Exemple

Comportament nonverbal

Privire: stabilește contact vizual, clipește, închide ochii, privește în jos.
Mimică: zâmbește, se încruntă, își țuguie buzele.

Gesturi: întinde mâna, își acopere gura, se lovește peste frunte.

Postură: erectă, tonică, lăsat în bancă, aplecat, ghemuit.

Aspect general: vestimentație (cu exemple), curat.

Distanțe interpersonale: sub 50 cm – zona intimă, sub 1,20 m, – zona personală, sub 1,50 – 3,50 m – zona socială, peste 3,50 – zona publică (Hall, 1966).

Comportament paraverbal

Tonalitate: înaltă, țipă.

Timbru: grav.

Ritm: rapid, lent.

Pauză: nu răspunde timp de 15 sec.

Interjecții: chiuie, oftează, miaună.

Conduită verbală sau motorie

Răspunde la salut.

Cere voie să părăsească încăperea.

Propune un joc nou.

Răspunde la solicitare.

Mestecă gumă.

Pune piedică.

Observația poate fi pasivă sau participativă, în funcție de gradul de implicare al observatorului. Acesta poate crea un scenariu în care să participe activ (de ex. adresează întrebări, propune o activitate, face joc de rol etc.) sau poate doar asista la desfășurarea unei activități, fără să intervină.

Dacă observatorul este prezent în momentul desfășurării activității, vorbim de observație directă, dacă privește o înregistrare și consemnează observațiile, spunem că este observație indirectă.

Rezultatele observației permit formularea unor ipoteze cu privire la stările emoționale și efectele lor asupra activității persoanelor, caracteristicile de personalitate ale persoanei (introversie, activism, siguranță de sine, sociabilitate etc.) sau să prezicem comportamente viitoare. Tot observația ne permite să descriem persoana observată, însă rezultatele nu sunt considerate niciodată concluzii definitive. Ipotezele formulate cu privire la respectiva persoană trebuie verificate și prin alte metode de cunoaștere.

Avantajele și limitele observației ca metodă de cunoaștere

Observația este metodă calitativă de cunoaștere, ceea ce înseamnă că poate fi *particularizată și adaptată* la fiecare context sau subiect în parte. Datele obținute sunt bogate și *acoperă un registru foarte larg*, informându-ne despre aptitudinile persoanei observate, personalitatea acesteia, interesele, atitudinile și abilitățile sociale ale respectivului/ ei. Un alt mare avantaj este că observația se poate realiza în *mediul natural*, adică acolo unde activitatea respectivă se desfășoară firesc (la școală, pe terenul de sport, la locul de joacă, acasă, la locul de muncă etc.). Este o metodă *nonrestrictivă și noninvazivă* (rareori există interferența observatorului în proces și mai rar acest lucru creează dificultăți pentru cel observat). De asemenea, este o metodă foarte potrivită pentru urmărire *longitudinală*, oferind astfel date care pot fi comparate între ele.

Dintre limite, cea mai importantă ține de faptul că este o *metodă subiectivă* – depinde foarte mult de persoana care observă, de cât de atent este, câtă experiență are, cum a decis să realizeze observația și chiar de cum interpretează datele. Consemnarea datelor în grile și fișe structurate ajută la creșterea obiectivității, dar chiar și așa, rămâne la decizia observatorului să stabilească intensitatea unui comportament, sau să le coroboreze corespunzător.

Este totodată și o *metodă reactivă*, pentru că persoana observată își poate modifica comportamentul (voit sau nu) din pricina faptului că se știe observată.

Un alt neajuns este că e o *metodă complexă* – oferă într-adevăr date despre foarte multe dimensiuni, dar asta necesită pregătire, documentare, experiență în interpretare. Pentru a crește obiectivitatea interpretărilor de multe ori se recomandă ca mai mulți observatori independenți să realizeze observația, ceea ce înseamnă *consum de timp și de resurse*. La prima vedere nu e nevoie decât de un pix și o hârtie, însă mijloacele tehnice de înregistrare performante sunt recomandate, iar asta crește costurile. Iar timpul alocat pentru un participant e mare, comparativ cu volumul de informații care se pot culege de la mai mulți participanți, în paralel, prin teste sau chestionare în același interval de

timp. La acestea se adaugă și *restricții etice*, pentru că persoana observată (sau aparținătorii acesteia) trebuie să își dea consimțământul și nu întotdeauna sunt de acord cu propunerea observatorului.



Aplicații

În cadrul seminarului, unui grup de 5 studenți li se solicită să rezolve o problemă de tip puzzle. Ceilalți studenți sunt repartizați ca observatori pentru fiecare dintre participanți și li se solicită să urmărească comportamentul colegului lor și să îl consemneze.

Activități și cerințe:

- studenții observatori își prezintă consemnările
- se împart răspunsurile lor în comportamente observabile și interpretări
- se corelează comportamentele pentru a formula ipotezele explicative ale comportamentelor
- observațiile narrative se transformă într-o grilă de observație



12.5. Interviu ca metodă de cunoaștere

Interviul este una dintre cele mai populare metode de cunoaștere interpersonală, având atât statut de metodă de specialitate, cât și de mijloc de interacțiune comun, presupunând o convorbire între două sau mai multe persoane aflate în postura de intervievator/i și interviuat/ți. Probabil cele mai cunoscute forme de interviu sunt interviul de angajare (care are loc între un aspirant la un post și unul sau mai mulți specialiști din comisia de selecție) și interviul clinic (desfășurat între client/ pacient și specialist – psiholog/ medic). Dar, indiferent de domeniul în care se realizează, intervievatorul, folosind o succesiune de întrebări și enunțuri, colectează informații despre persoana interviuată care îi permit apoi să descrie persoana respectivă și să formuleze ipoteze sau predicții referitoare la comportamentul acestuia. În situația în care interviul este utilizat de persoane specializate în această tehnică, interviul devine și metodă de psihodiagnostic, sau de decizie de selecție într-un proces de angajare.



Aplicații

Gândiți-vă la o persoană despre care ați dori să știți mai multe: un coleg nou/ vecin/ cunoștință recentă. Notați pe hârtie câteva întrebări pe care i le-ați adresa dacă ați avea ocazia.

Interviul este o metodă flexibilă de cunoaștere, tipul de interviu putând fi selectat în funcție de scopul pentru care realizăm interviul. În context școlar, el ne permite să culegem date despre:

- funcționarea socială și academică, din prezent, dar și parcursul anterior;
- date despre nivelul de dezvoltare fizică, cognitivă, afectivă, socială;
- factori de mediu, suport social, schimbări în relațiile interpersonale;
- istoric medical, tratamente medicale, probleme legale;
- caracteristici de personalitate, dispoziții afective;
- așteptări personale, planuri de viitor, aspirații;
- capacitatea de auto-prezentare, auto-evaluare a interviuatului.

Interviul este o metodă ofertantă de cunoaștere însă este puternică dependentă de participanți. Pe de o parte – interviuatorul trebuie să își pregătească interviul, colectând informații din diferite surse despre persoana care urmează să fie interviuată, pentru a-și putea pregăti conținutul. Scopul interviului este uneori cunoscut doar interviuatorului, ceea ce atrage după sine necesitatea ca acesta să fie experimentat în adresarea întrebărilor și în menținerea interacțiunii pentru a atinge obiectivul. Se recomandă o atitudine caldă, deschisă și nonjudicativă. De cealaltă parte se află persoana interviuată care trebuie să fie capabilă de introspecție, să aibă un limbaj suficient de dezvoltat pentru a înțelege întrebările și a reda răspunsuri și, bineînțeles să fie onestă și non-defensivă.

Contextul în care se desfășoară interviul este foarte important, deoarece un cadru fizic în care între cei doi se sugerează o diferență de

statut inhibă desfășurarea interviului și culegerea de date acurate. Așadar, tehnica este tributară inter-dependenței dintre participanți, ambii putând să blocheze sau să faciliteze buna desfășurare a interviului, ca urmare încrederea în informațiile obținute depinde mult de modul în care s-a desfășurat interviul.

Pentru a crește șansele unui bun interviu sunt necesare cunoașterea unor tehnici, precum și o foarte bună auto-cunoaștere din partea intervievatorului (el trebuie să își identifice corect limitele, eventualele prejudecăți activate de interacțiune sau tendința de intruziune nepermisă).

Printre tehnicile utilizate în interviuri sunt:

- întrebările deschise,
- întrebările închise,
- tehnicile de menținere a interacțiunii,
- tehnici de confruntare.



Exemple

Întrebări deschise

- Cum: te simți azi.....s-a întâmplat.....a fost ziua de ieri
- Ce fel de: materii.....sentimente.....gânduri.....gesturi.....
- Spune-mi: cum ai dori.....care au fost rezultatele.....
- Descrie: o zi perfectă..... de ce îți este teamă

Întrebări închise

- Ce vârstă ai? Cine te-a lovit? Ce notă ai luat?

Tehnici de menținere a interacțiunii

- Simple întăriri: aha, aaa etc. (plus înclinări ale capului, zâmbet....)
- Repetarea ultimului răspuns: are rol de a transmite ideea că persoana este ascultată și înțeleasă, fără a adăuga nimic în plus; repetarea ultimului răspuns are și rol de a invita interlocutorul să continue, să completeze răspunsul
- Parafrizarea: se reformulează ceea ce a spus interlocutorul, cu sau fără a introduce și o interpretare făcută de intervievator la cele auzite
- Clarificarea: întrebări de verificare dacă ai înțeles bine

- Sumarizarea: sinteză înainte de a trece la alt subiect sau pentru a nu permite interlocutorului să se abată prea mult de la subiect.

Tehnici de confruntare

- Când se dorește evidențierea unor neconcordanțe în cele spuse de interlocutor, sau pentru a-l ghida spre o schimbare, spre a identifica o altă perspectivă.



Aplicații

Recitește întrebările pe care le-ai formulat pentru a fi adresate persoanei la care te-ai gândit anterior. Ce tehnici ai folosit? În ce categorie se încadrează informațiile pe care le poți obține folosind respectivele întrebări? Reformulează sau completează lista, folosind cunoștințele citite mai sus.

Pe lângă aceste tehnici, specialiștii mai fac și alte recomandări: evitarea comentariilor/ feedbackurilor evaluative, inclusiv a celor pozitive, (de tipul este bine, este corect, este greșit, este nepotrivit etc.). Prezența evaluărilor explicite poate induce tendința de a prezenta o falsă competență sau de a se pune într-o lumină favorabilă. Un alt comportament verbal ce este recomandabil să fie evitat de către interviewer sunt întrebările de tip „de ce?”. Și acestea pot genera dorința din partea intervievatului de a se scuza sau de a intra în defensivă. Rezistență și respingere pot genera și falsele încurajări (care transmit persoanei că nu a fost de fapt înțeleasă) sau enunțurile ostile, amenințările sau constrângerile. Acestea blochează comunicarea și reduc disponibilitatea intervievatului de a participa la convorbire. De asemenea, se recomandă să fie evitate oferirea sfaturilor sau a soluțiilor.

Etapele interviului

Interviul începe din momentul în care alegi această metodă ca mijloc de cunoaștere a celuilalt, îți definești obiectivele și apoi pregătești mediul în care urmează să se desfășoare interviul propriu-zis. Cu elevii trebuie să ținem cont de semnificațiile asociate spațiilor din școală:

cancelaria este teritoriul profesorilor (uneori interpretat ca și „teritoriul inamicului”), ca urmare elevul chemat în cancelarie pentru convorbire se poate simți pe un teritoriu ostil; sala de clasă este mai mult teritoriul elevului, dar și aceasta poate avea asociate semnificații negative (este importantă asigurarea confidențialității, iar profesorul trebuie să se asigure că alți elevi nu vor deranja și vor fi în proximitate pentru a auzi discuția), cabinetele sau alte săli ar putea fi mai neutre și să asigure intimitatea și liniștea necesară. Distanța dintre interlocutori, mobilierul, chiar și postura din timpul interviului trebuie gândite și chiar ajustate în funcție de obiectivele avute. Așadar, *etapa premergătoare* este importantă și contribuie la buna desfășurare a interviului.

Etapă introductivă presupune comunicarea scopului, a duratei estimate, se discută despre confidențialitate și consimțământ și se pun bazele interacțiunii deschise. *Interviul propriu-zis* începe de obicei cu o întrebare deschisă, iar conținutul lui este dictat de scop și formă. Se disting interviurile structurate în care conținutul întrebărilor și ordinea întrebărilor este fixă și stabilită dinainte (ele administrându-se în exact aceeași formă unui număr mare de intervievați), interviurile semi-structurate, în care scopul interviului a permis stabilirea unor întrebări distincte, dar conținutul acestora și ordinea lor poate fi ajustată la interlocutor și interviurile nestructurate, în care conținutul, durata și ordinea întrebărilor este adaptată în întregime la interlocutor. Interviurile structurate depind în mai mare măsură de intervievat și de onestitatea și capacitatea acestuia de introspecție. Când aceste cerințe sunt îndeplinite, rezultatele culese sunt considerate a fi de încredere. Interviurile nestructurate depind mult mai mult de participanți (experiența intervievatorului și caracteristicile și intențiile intervievatului). Ultima etapă – *finalizarea interviului*, presupune un rezumat al celor discutate, verificări, concluzii, stabilirea unor obiective viitoare și întrebări din partea intervievatului.



Exemple

Interviul motivațional

Interviul motivațional este o formă de conversație foarte potrivită în context școlar, cu scopul de a promova motivația de schimbare a comportamentului sau a atitudinii. Pentru a fi eficient este nevoie de conectare reală cu elevul, ascultare activă, formularea de întrebări deschise, reflectare și sumarizare, precum și identificarea și sublinierea punctelor forte care facilitează schimbarea și care sunt menționate de elev. Profesorul nu cere nimic explicit, nu impune nimic, nu oferă soluții sau sfaturi, nu convinge și nu cere explicații. Este doar acolo, deschis, curios și disponibil să însoțească elevul în demersul inițierii unei schimbări, remarcând și punctând nevoile acestuia și resursele de care acesta dispune pentru a facilita schimbarea pe care elevul o propune. Intervievatorul acceptă limitele, nesiguranța și uneori chiar împotrivirea interlocutorului său, dar identifică oportunitatea schimbării și provoacă răspunsuri. Ascultarea activă și provocarea (în sens de stimulare) sunt punctele centrale ale interviului motivațional, obținute prin exercitarea compasiunii și a parteneriatului în conversație (Rollnick, Kaplan, Rutschman, 2016).

Ex. de întrebări stimulative:

Ce te-ar ajuta să obții note mai bune?

Cum ai putea face să nu mai intri în bucluc?

Care ar fi o rezolvare bună pentru tine?

Cum ți-ar plăcea să îți petreci pauzele?

Finalitatea interviului motivațional este planificarea schimbării, în termenii stabiliți de interlocutor, sau luarea unei decizii cu privire la schimbare.

În cazul interviurilor desfășurate cu copii de vârstă preșcolară, se recomandă așezarea la același nivel cu copilul (adică prezența unui mobilier sau a unei zone în care interviuatorul să se poată așeza la nivel ochilor copilului). În formularea întrebărilor să fie incluse informații din repertoriul senzorial al copilului: ce a văzut, auzit, simțit la nivel tactil, olfactiv etc. Informațiile solicitate să fie concrete, iar cele furnizate, scurte, cu referire la viața lui de zi cu zi. Se pot include jucării adecvate vârstei, iar prezența unuia dintre părinți poate fi de asemenea recomandată (McConaughy, 2013).

Surse de eroare în interviu

Interviul este o metodă calitativă (cu excepția interviului structurat în care răspunsurile pot fi transformate în punctaje raportate la un etalon), ca urmare, există mai multe posibile surse de eroare ce pot să interfereze cu culegerea unor date corecte. Un prim risc este acela ca intervievatorul să se centreze prioritar (sau exclusiv) pe identificarea problemelor, pierzând din vedere punctele forte și atuurile persoanei. Ca urmare, datele culese sunt incomplete. O a doua sursă de eroare este dependența interviurilor de prima impresie: când interlocutorii intră pentru prima dată în contact fiecare își formează rapid despre celălalt o impresie ce ar putea fi bazată pe informații de suprafață (aspect fizic, voce, vârsta, strângerea mâinii, privire). Pornind apoi de la această primă impresie, conținutul interviului este ajustat să corespundă așteptărilor. Experiența intervievatorului în a adresa întrebările și menține interacțiunea este o sursă foarte importantă de eroare, la fel de puternică precum sinceritatea intervievatului. La intervievat mai contează și capacitatea acestuia de a răspunde la întrebări, abilitățile de interacțiune interpersonală și așteptările cu care participă la interviu. Mediul în care are loc interviul este important: în primul rând să nu fie întreruperi, zgomot sau alt disconfort fizic; în al doilea rând mediul trebuie să slujească obiectivelor interviului și să nu introducă variabile care blochează comunicarea.

Sumarizând, interviul este o metodă de cunoaștere ce se recomandă a fi utilizată alături de alte metode pentru a înțelege mai în profunzime caracteristicile unei persoane sau pentru a individualiza o intervenție. Interviul constă în adresarea unei serii de întrebări sau formularea unor enunțuri menite să colecteze informații despre caracteristicile unei persoane, istoria personală, informații socio-demografice, interesele, activitățile, cunoștințele, valorile și credințele acesteia.



Caiet de seminar

În cadrul seminarului, studenții sunt împărțiți în diade, recomandându-se ca perechile să nu fie formate din studenți care se cunosc foarte bine.

Activități și cerințe:

- Studenții vor realiza un interviu cu scopul de a afla ce l-a determinat pe colegul lui să aleagă specializarea la care sunt studenți
- După finalizarea interviului, întrebările și enunțurile sunt notate și clasificate în tipuri de întrebări, cu accent pe identificarea întrebărilor deschise și închise, precum și a formulărilor de tip: parafrizare, clarificare, sumarizare
- Fiecare student va oferi feedback colegului despre cum a fost să răspundă la întrebări
- Întrebările/ enunțurile care nu au fost potrivite sunt reformulate și discutate cu întregul grup



12.6. Chestionarul ca metodă de cunoaștere

Chestionarele sunt metode obiective/ structurate de evaluare, deoarece presupun enunțuri gata formulate și modalități de răspuns prestabilite, reguli de aplicare și reguli de scorare (Iliescu, Sulea, 2015). Aceleași întrebări sunt adresate tuturor participanților, iar rezultatul se interpretează prin raportarea și compararea cu o populație de referință, testată în condiții identice. Chestionarele de personalitate, atunci când îndeplinesc criteriile psihometrice legate de fidelitate, validitate și sensibilitate, au statut de test (aceste criterii fac referire la asigurarea, prin verificări statistice, că rezultatele la un chestionar pentru o persoană sunt stabile în timp, că respectivul chestionar chiar măsoară ceea ce și-a propus și că scorurile diferite reprezintă și în realitate niveluri diferite ale respectivelor trăsături evaluate). Ca urmare, folosind chestionarul, subiectivitatea evaluatorului nu mai este un impediment, deoarece interpretarea se face folosind reguli de acordare a unui punctaj la răspunsurile alese de respondent.

Așadar, chestionarele sunt o colecție de întrebări sau enunțuri care fac referire la ce face sau cum reacționează o persoană într-o situație descrisă, cum se simte, ce crede, preferă, ce așteptări are, dispozițiile, interesele, trebuințele respectivei persoane sau cum se raportează ceilalți la ea. Răspunsurile sunt alese dintre variantele oferite de instrument:

- Scală dihotomică de tipul: Da/ Nu, Adevărat/ fals
- Scală Likert (în trepte): Întotdeauna/ Deseori/ Rareori/ Niciodată; Foarte potrivit/ Potrivit/ Nici potrivit, nici nepotrivit/ Nepotrivit/ Foarte nepotrivit etc...

Rareori, un chestionar are răspunsuri deschise la care se cere completarea de către respondent a variantei potrivite.

Chestionarele de personalitate pot fi împărțite în două mari categorii: chestionare de personalitate care sondează o singură trăsătură – unifazice sau mai multe trăsături – multifazice.

Chestionarele unifazice vizează o singură dimensiune/ trăsătură de personalitate, au scopuri precise, sunt utilizate în cercetare pentru că pot fi puse în relație cu alte trăsături și fiind mai scurte, nu consumă mult timp în completare. Chestionarele multifazice vizează mai multe trăsături, sunt complexe, permit realizarea unui profil de personalitate. Și aceste chestionare pot fi folosite în cercetare, însă rolul lor este mai degrabă să sprijine practicienii din diferite domenii ale psihologie în formularea de diagnostice, propunerea de intervenții, formularea de recomandări. Chestionarele cu statut de test au licență de utilizare, putând fi folosite doar de specialiști. Încrederea în rezultatele obținute la aceste chestionare este ridicată, deoarece ele au fost verificate prin metode complexe, iar răspunsurile sunt raportate la o populație de referință și interpretate.

Chestionarele mai simple, de tip unifazic, pot fi construite în funcție de necesități, însă încrederea în rezultatele obținute e cu rezerve. Există câteva recomandări generale atunci când se dorește construirea unui chestionar unifazic (Minulescu, 2004). În primul rând este necesară

o documentare prealabilă pentru a identifica teoriile care prezintă trăsătura sau constructul ce se dorește a fi măsurat, apoi se formulează cât mai multe enunțuri care corespund respectivului construct folosind experiența, deducția logică și documentele teoretice. De multe ori se recomandă consultarea cu mai multe persoane în ceea ce privește conținutul enunțurilor pentru a le putea selecta pe cele care sunt cele mai potrivite. Se recomandă ca orice chestionar să poarte un nume (titlu), dar acest titlu să nu dezvăluie direct conținutul chestionarului. De ex. nu vom numi un chestionar care măsoară agresivitatea – chestionar de agresivitate, ci o abreviere care să îi fie cunoscută autorului chestionarului, dar nu și respondentului (de ex. C.A.V.) După titlu urmează un scurt instructaj în care solicităm politicos respondentului să parcurgă chestionarul, ce cuprinde o serie de descrieri legate de sentimente, comportamente sau atitudini și să selecteze răspunsul care este potrivit pentru el. Se menționează necesitatea parcurgerii întregului chestionar, faptul că nu există răspunsuri corecte sau greșite și se asigură participantul de păstrarea confidențialității răspunsurilor.

Instructajul trebuie să fie scurt și clar, iar dacă chestionarul este lung se poate folosi și un scurt exemplu despre cum se fac alegerile.

Enunțurile (sau itemii chestionarului) se recomandă a fi scurte, clare, să menționeze o singură idee și să fie potrivite scalei de răspuns. Se evită dubla negație, răspunsurile sugerate sau cele care invită la selecția unui răspuns dezirabil. Scala de răspuns trebuie să fie clar ierarhizată, disjunctă și selectată în funcție de obiectivele și populația testată: copiii se descurcă mai greu cu o scală mai mare de 3 trepte, răspunsurile de tip dihotomic forțează alegerile, dar diferențiază mai clar, în timp ce răspunsurile pe scală Likert în 7 sau mai multe trepte, permit variabilitate în răspunsuri, dar pot fi mai dificil de înțeles sau chiar să producă răspunsuri predominant pe mijlocul scalei (treapta 4 din 7).



Exemple

Erori în formularea itemilor de chestionar

- Dubla chestionare: Mă apuc de multe lucruri o dată și lucrez mai bine în echipă.
- Neconcordanță între enunț și scală: De multe ori renunț să ies din casă (cu variante de răspuns – Semnificativ/ Potrivit/ Nesemnificativ).
- Dublă negație: Niciodată nu refuz un desert, cu variante de răspuns: întotdeauna/ deseori/ rareori/ niciodată.
- Răspunsuri dezirabile: Cred că a lovi o altă persoană este greșit.
- Imprecizii în formulare: Consumați des alcool? (Ce înseamnă des?)

Erori în precizarea scalei de răspuns:

- Variante de răspuns care se suprapun: Niciodată/ Uneori/ Câteodată/ Întotdeauna; sau 1 – între 1 și 2 ani, 2 – între 2 și 3 ani, 3 – între 3 și 4 ani.
- Ordine schimbată a variantelor de răspuns de la un item la altul: 1 – Deloc, 2 – Câteodată, 3 – Tot timpul și 3 – Deloc, 2 – Câteodată, 1 – Tot timpul.

Chestionarele pot fi utilizate și pentru colectarea de informații cu privire la interese, motivație, strategii de învățare, atitudini, opinii sau valori. Regulile menționate mai sus sunt valabile și în aceste cazuri.

Marele avantaj al chestionarelor este că culeg informații de la un număr mare de persoane într-un timp scurt (când sunt aplicate în colectiv), sunt ușor de administrat și de scorat și preiau informația din perspectiva persoanei chestionate. Printre dezavantajele sau limitele chestionarelor se numără posibilitatea ca persoana chestionată să ofere răspunsuri false (sau ceea ce anticipează ca fiind dezirabil), depind de capacitatea acesteia de a înțelege cerința și enunțurile, dar și de a completa complet, selectând varianta de răspuns cea mai apropiată de cum i se potrivește. Alocarea de punctaje permite încadrarea respondenților în categorii, ceea ce face ca interpretarea să nu fie individualizată, pentru aceasta fiind necesară completarea evaluării cu metode calitative.



Caiet de seminar

Activități și cerințe:

1. În cadrul seminarului, studenții completează individual un chestionar de stimă de sine/ de temperament/ de evaluare a motivației de învățare. Li se prezintă modalitatea de scorare și de interpretare și fiecare își calculează scorul și adaptează interpretarea în funcție de rezultatul obținut. Frontal se discută maniera de formulare a itemilor și scala de răspuns.
2. Studenții propun/ aleg o trăsătură de personalitate sau un construct psihologic pe care doresc să îl evalueze. Consultându-se în perechi, propun o listă de 10 enunțuri care sunt adecvate obiectivului. De asemenea, propun și variantele de răspuns considerate ca fiind potrivite.
3. Chestionarele astfel construite sunt apoi înmânate altor colegi spre a fi completate.
4. La final studenții care au fost respondenți oferă feedback despre cum au fost elaborați itemii și variantele de răspuns.



Rezumat

Metodele de cunoaștere ale elevilor se împart în metode calitative și metode cantitative. Cadrele didactice pot utiliza metode precum observația și interviul pentru a colecta informații despre elevi. Interpretarea rezultatelor permite descrierea persoanei evaluate și formularea de ipoteze și predicții referitoare la comportamentul și reacțiile acesteia. Deși foarte utile și flexibile, aceste metode sunt subiective și depind în mare măsură atât de cel care face evaluarea cât și de cel evaluat. Metodele cantitative sunt testele și chestionarele care presupun o evaluare mai obiectivă, dar nu toate sunt la îndemâna cadrelor didactice deoarece necesită pregătire de specialitate și licență de utilizare. De cele mai multe ori se recomandă o combinație a celor două categorii de metode, pentru a crește obiectivitatea rezultatelor dar și pentru a particulariza interpretarea și a identifica posibilități de intervenție dacă este cazul.

Bibliografie

- Fleming, N.D., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, rather a catalyst for reflection, *To Improve the Academy*, 11(1), 137-155.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Iliescu, D., & Sulea, C. (2015). *Tratat de psihodiagnostic al personalității*. Iași: Polirom.
- Luca, M. R. (2013). *Introducere în psihologia personalității*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- McConaughy, S. H. (2013). *Clinical Interviews for Children and Adolescents. Assessment to Intervention*. 2nd Ed. Guilford Press.
- Minulescu, M. (2004). *Psihodiagnoza modernă. Chestionarele de personalitate*. București: Editura Fundației România de Mâine.
- Mitrofan, N., & Mitrofan, L. (2005). *Testarea psihologica. Inteligența și aptitudinile*. Iași: Polirom.
- Rollnick, S., Kaplan, S. G., & Rutschman, R. (2016). *Motivational interviewing in schools*. The Guilford Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385–407.
- Sandtrock, J. W. (2018). *Educational psychology* (Sixth ed.). New-York: McGraw-Hill Education.
- Sternberg, R.J. (1999). The Theory of Successful Intelligence, *Review of General Psychology*, 3 (4): 292-316, <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>.

CREATIVITATEA ÎN CONTEXT ȘCOLAR

Autor: Conf. dr. Laura David

Cuprins

13.1. Introducere.....	265
13.2. Obiectivele unității de învățare	266
13.3. Definirea creativității	266
13.4. Fațetele creativității.....	268
13.5. Dezvoltarea creativității în copilărie și adolescență	278
13.6. Elevul creativ. Profesorul creativ	281
Rezumat	284
Bibliografie.....	285



13.1. Introducere

Creativitatea este un concept seducător, popular și asociat cu valențe pozitive, dar în același timp, exclusivist și greu de descifrat. Complexitatea conceptului vine din faptul că fiecare poate asocia cu creativitatea suficient de multe idei care să facă referire fie la un produs creativ, fie la o persoană creativă, fie la procesul creativ, fie chiar la mediu creativ. De altfel, mai sus sunt enumerate cele patru fațete ale creativității (sau cei 4 P – **p**roduct, **p**erson, **p**rocess, **p**ressure după Rhodes, 1961, apud Runco, 2007). Dincolo de fațete, complexitatea creativității vine și din disputa – este creativitatea o caracteristică a tuturor, sau doar a celor excepționali, reprezintă normalitatea sau excepționalitatea, generează resurse, sau consumă resurse, poate fi dezvoltată sau e înnăscută etc. În această unitate de învățare, studenții se vor familiariza cu teoriile

creativității și cum se manifestă creativitatea la vârstă școlară, care sunt beneficiile, dar și riscurile manifestărilor creative, cum poate fi stimulată și ce obstacole apar.



13.2. Obiectivele unității de învățare

După parcurgerea materialului studentul va fi capabil:

- să definească creativitatea;
- să argumenteze care sunt perspectivele teoretice din care poate fi analizată creativitatea;
- să enumere care sunt indicatorii precoci ai creativității;
- să ofere exemple de caracteristici ale mediului familial și școlar care susțin creativitatea;
- să ofere exemple de trăsături pentru persoanele creative;
- să enumere metode care contribuie la stimularea creativității în școală.



13.3. Definirea creativității

Este dificil de atins un consens în ceea ce privește definirea creativității, tocmai pentru că acest concept subîntinde mai multe dimensiuni (sau fațete), iar definițiile se aplică uneia sau alteia dintre aceste, iar o definiție exhaustivă a creativității este dificil de enunțat.



Aplicații

Rostiți în minte cuvântul *creativitate* și notați pe o foaie de hârtie cel puțin 5 cuvinte care vă vin în minte când vă gândiți la creativitate. Organizați respectivele cuvinte în 4 categorii: produs, proces, persoană și condiții ale mediului, în funcție de unde se încadrează cuvintele pe care le-ați enumerat.

Cel mai probabil, în lista majorității, se regăsește cuvântul originalitate, sau noutate. Acest atribut al creativității este unanim

acceptat, înțelegându-se că pentru a vorbi de creativitate trebuie să ne referim la ceva *original* (ce nu a mai fost până acum). Originalitatea, în sine, nu este suficientă pentru a defini creativitatea, pentru că orice bizarerie sau ciudățenie nemaîntâlnită ar trebui să primească acest statut, iar acest lucru nu se întâmplă. Un alt atribut necesar creativității este *valoarea* (sau utilitatea) rezultatului. Ambele condiții: *noutate* și *valoare* sunt necesare când definim creativitatea, iar în această privință există consens însă și suficient de multe dezbateri. De exemplu se discută despre cât de mare să fie noutatea (Lubart, & Guignard, 2004): ceea ce e foarte nou, nu are repere la care să te raportezi și este respins de societate; dacă e prea similar (vezi versiunile succesive de Iphone), nu mai e creativitate (e copiere cu minime schimbări). În ceea ce privește valoarea (utilitatea unui produs) se nasc noi dezbateri: cine stabilește acest lucru? Sunt în măsură să decidă? Și cum decid valoarea în artă, acolo unde subiectivitatea este nucleul manifestării?

Dificultățile în definirea și înțelegerea creativității vin și din disputa legată de nivelul la care se stabilește valoarea (utilitatea) creativității. Este creativitate când doar o persoană sau un grup limitat de persoane este implicat/ă, sau doar când întreaga societate contribuie și beneficiază? Opiniile specialiștilor au fost împărțite și există susținători ai așa numitei *Big C* – *creativitatea eminentă* – care presupune ca impactul să fie societal, iar persoana creativă excepțională, înzestrată cu talente și caracteristici unice, cu preocupări multiple, dar și capabilă să investească efort și dăruire unui domeniu cel puțin 10 ani (Feist, 2004; Weisberg, 2005), dar și susținători pentru *little c* – *creativitatea cotidiană* (Richards, 2007). Little c înseamnă creativitatea persoanelor obișnuite care dovedesc curiozitate și interes, care caută soluții și identifică probleme, care ies din rutină și își diversifică experiențele, trăind creativitatea ca pe o obișnuință (*habit*, Sternberg, 2007). În acest caz, important nu este talentul, sau aptitudinile extraordinare, ci potențialul creativ (Runco, 2007), exersarea imaginației și a gândirii divergente, dorința de schimbare și deschiderea spre nou.



Exemple

Definiții ale creativității

Plucker și Beghetto (2004, p. 156): „Interacțiunea dintre aptitudine și proces prin care un individ/ grup produc un rezultat care este în același timp nou și util, în interiorul unui context social”.

Runco (2004, p. 22): „capacitatea de a transforma experiențele prin interpretări originale și de a fi capabil de a decide când sunt utile și adecvate aceste interpretări”.

Sternberg (2005, p. 13): „Creativitatea desemnează capacitatea de a realiza creații inovatoare (originale, ingenioase), dar și adecvate (utile, adaptate în funcție de cerințele sarcinii).

Torrance (1966, apud Kim, 2006, p. 3): „procesul prin care demonstrezi sensibilitate față de probleme, deficiențe, elemente lipsă, neconcordanțe etc., identifiți dificultatea, cauți soluția, propui soluții sau formulezi ipoteze pe care apoi le testezi și retestezi, le modifiți și în final comunică rezultatele.”

Perspectivile din care este definită creativitatea continuă argumentarea și în privința rolului pe care ereditatea, respectiv mediul, îl joacă în creativitate. Dacă este vorba de o aptitudine înnăscută, atunci intervențiile menite să stimuleze creativitatea vor avea efect limitat, dacă este educabilă, atunci resursele și oportunitățile de care dispune o persoană și pe care le poate valorifica sunt mai importante. Modelele sistemice (David, 2013) care explică creativitatea includ atât caracteristicile persoanei (aptitudinile, motivația, aspectele de personalitate), cât și domeniul în care activează (cât de „permeabil” este) și contextul cultural și social ca factori determinanți în susținerea, respectiv blocarea creativității.



13.4. Fațetele creativității

Este necesar să simplificăm și să rezumăm tabloul atât de complex al creativității, iar pentru aceasta revenim la fațetele creativității, subliniind elementele principale.

Creativitatea ca produs

Produsele creative sunt cu necesitate originale și valoroase și pot avea impact atât personal cât și la nivel de societate. Creativitatea se regăsește atât în artă, cât și în știință, deosebirea fiind mai puțin decât asemănările. În știință este nevoie de o mai strictă specializare, de cunoștințe, iar inovația rareori e rezultatul activității unei singure persoane. În artă, deși importantă tehnica, libertatea de exprimare este mai mare, activitatea este mai degrabă individuală, dar recunoașterea și aprecierea pot fi circumstanțiale. În ambele domenii, produsele sunt evaluate de un grup de experți, fiind relevante în funcție de epoca istorică în care se produc.

Specialiștii (Lubart, & Sterberg, 1998; Root-Bernstein, & Root-Bernstein, 2011) diferențiază între două tipuri de producții:

- Productivitatea totală – reprezintă totalitatea produselor creative realizate de-a lungul vieții și
- Productivitatea efectivă – totalitatea produselor valoroase.

Productivitatea efectivă este relaționată de productivitatea totală, deoarece, cu cât produci mai mult, cu atât cresc șansele să produci și ceva valoros, însă relația nu este strânsă. De asemenea, cu cât intri mai repede într-un domeniu, cu atât cresc șansele să apară productivitatea efectivă, iar probabilitatea ca ea să se mențină ridicată ține, din nou, și de domeniu (cum ar fi cel literar, compoziții muzicale, cinematografie). Ca o medie, indiferent de domeniu, majoritatea creatorilor ating vârful productivității între 30 și 50 de ani, iar apoi productivitatea scade odată cu înaintarea în vârstă.



Exemple

Produse creative la nivel personal

- O rețetă nouă, o bijuterie hand-made, un răspuns comportamental la o situație considerată de criză.

Produse creative cu impact societal

- În artă: romane – Ferma animalelor – Orwell, pictură – Floarea soarelui – Van Gogh, film – La Strada – Fellini.
- În știință: informatica – Microsoft – Gates, medicina – penicilina – Fleming, astrofizica – teoria găurilor negre – Hawking.



Aplicații

Continuă lista de exemple identificând produse creative atât la nivel personal (proprii sau din anturajul apropiat) cât și la nivel societal. Identifică la exemplele oferite ce este original și ce este valoros/ util.

Creativitatea ca proces

Centrarea în acest caz este pe etapele parcurse și pe procesele implicate în creativitate. Etapele au fost propuse pentru prima dată de Wallace (1926, apud Starko, 2005), care a identificat 4 etape: *prepararea, incubatia, iluminarea și verificarea*. Până în prezent se menține consensul asupra prezenței acestor etape, însă nu neapărat în ordinea sau cu durata propusă inițial de Wallace. Etapa de preparare presupune căutare de informații, identificare de probleme sau lipsuri, documentare și specializare, existând un optim de informații care susțin continuarea procesului creativ. O prea înaltă specializare poate conduce la rigiditate, iar insuficienta documentare lasă loc ignoranței. Această etapă este deliberată, presupune implicare conștientă și efort.

În incubatie se activează procese de tip generare de idei, filtrare, recombinație și asociere, în care imersarea în problemă este mai puțin voluntară, preocuparea există, dar efortul de a identifica informații și soluții nu este stringent. Este o „dospire” a informațiilor acumulate, pentru ca mintea să găsească patternuri și potriviri, respectiv nepotriviri în modul ei de a organiza informația.

Iluminarea, sau momentul „Aha” este etapa în care apare soluția, informația este restructurată, devine conștientă și funcțională și persoana întrevide răspunsul la problema de la care a pornit. De multe ori acest moment pare scurt și intens, însă studiile (Weisberg, 1993; Sawyer, 2006) au demonstrat că în prelucrarea informațiilor au de fapt loc mai multe momente „aha”, de mici dimensiuni, mai multe conștientizări, care se bazează pe cunoștințele, experiența și documentarea anterioare. Ultima etapă este cea de verificare, când soluția este elaborată și evaluată.

Sucesiunea acestor etape nu este una liniară ci mai degrabă ciclică, iar rezolvarea de probleme, care pare a fi specifică etapei de verificare, poate fi la fel de bine reprezentată de identificarea de probleme, care necesită reluarea procesului.

Tot de procesualitate țin și o serie de criterii propuse inițial de Guilford (1967) pentru a caracteriza gândirea divergentă văzută ca proces cognitiv cheie al creativității. Criteriile propuse de el au devenit apoi criterii integrate în testele de creativitate, dintre care cel mai cunoscut e testul Torrance pentru gândirea creativă (TTCT). În cadrul acestui test sunt propuse o serie de probe hibride, cantitativ-calitative, bazate pe culegerea răspunsurilor deschise ale persoanei evaluate la cerințe care sunt grupate în stimuli vizuali, respectiv stimuli verbali, testând creativitatea verbală și figurală (Kim, 2007; Tureanu, Peleașa, 2012). Analiza răspunsurilor se face după următoarele criterii:

- fluiditate: număr de răspunsuri
- flexibilitate: număr de răspunsuri din categorii diferite
- originalitate: cât de rare sunt răspunsurile oferite, gradul de noutate, neobișnuit al răspunsului
- elaborare: gradul de complexitate al unui răspuns.

La acestea se mai adaugă și altele, dar scorarea este realizată de către specialist și nu face obiectivul prezentei lucrări.



Exemple

Cerințe prin care este evaluată gândirea divergentă:

- Timp de 3 minute notează toate cuvintele care îți vin în minte și care încep cu litera J.
- Utilizări neobișnuite: spune toate modurile neobișnuite care îți vin în minte prin care poți utiliza un cauciuc/ un ziar/ un cuțit.
- Semnificația patternului: spune toate semnificațiile pe care le poate avea imaginea alăturată.
- Spune ce s-ar întâmpla dacă: apa nu s-ar mai evapora.

Fațeta proces a creativității include și o dezbatere legată de stimularea creativității. Pentru că vorbim de proces, pot fi exersate tehnici care să introducă mai multă flexibilitate în gândire, păstrarea unei atitudini deschise față de finalități și mici trucuri care să eficientizeze găsirea de soluții. De Bono (2003) care introduce conceptul de gândire laterală propune exerciții ce constau în generarea de idei noi, spargerea barierelor conceptuale ale ideilor vechi, utilizarea greșelii ca oportunitate de a continua un demers de gândire, progresarea în salturi, reveniri și pauze în procesul rezolutiv. Epstein (2000) propune la rândul său patru direcții comportamentale menite să promoveze creativitatea la nivel individual. Acestea sunt: *captarea* (necesitatea de a nota orice idee nouă, pentru că există riscul să le uităm, mai ales dacă sunt noi și nu fac parte din modul obișnuit în care ne raportăm la diferite sarcini), *extinderea* (care presupune diversificarea preocupărilor, de la cărți citite până la persoane cunoscute), *multitudinea stimulării* (modificarea mediului așa încât să susțină creativitatea și păstrarea în proximitate de la jucării până la obiecte de artă, adică tot felul de potențiali stimuli) și *provocarea* (acceptarea de sarcini și experiențe care ne scot din zona de confort).

Creativitatea ca trăsătură a persoanei

Cu siguranță, de la începutul acestui curs, vorbim de creativitate, în mintea fiecăruia au venit nume de persoane ingenioase, înalt creative, foarte recunoscute, care au inventat, creat sau deschis domenii ale cunoașterii. Ca urmare, când spunem creativitate spunem și DaVinci, Tesla, J.K. Rowling. Numele acestea sunt foarte cunoscute, ceea ce a ridicat întrebarea: numai geniile, sau numai persoanele care se bucură de recunoaștere mondială sunt creative? Un cadru didactic care propune o metodă de predare atractivă și eficientă pentru clasa ei, sau o tânără care postează conținuturi amuzante pe social media, nu sunt și ele creative? Această dezbatere deschide discuția dintre Big C și little c, precum și cea legată de creativitatea limitată la un domeniu, sau creativitatea ca

ansamblu de trăsături ce transcend un domeniu. Argumentele care susțin una sau cealaltă dintre poziții au fost prezentate și anterior și sunt numeroase (David, 2013).

Pentru a reveni la fațeta – persoană/ personalitate creativă, organizarea caracteristicilor pe componente este utilă. Așadar, creativitatea are legătură cu unele caracteristici cognitive, factori de personalitate, motivație.

În primul rând, creativitatea este asociată cu un nivel cel puțin mediu al inteligenței, între creativitate și IQ de la mediu la valoarea de 120, existând o corelație pozitivă. Peste acest nivel, corelația nu mai este strânsă, pentru că pot să fie situații în care nivelul intelectual să fie foarte ridicat, dar creativitatea doar medie, sau invers. Această relație este cunoscută în literatura de specialitate ca „teoria pragului” (Sternberg și O’Hara, 2005; Runco, 2007). Alte caracteristici cognitive întâlnite la persoana creativă sunt:

- flexibilitate ideativă: au multe idei și fac legături între idei diferite,
- gândire divergentă: caută răspunsuri multiple și nu se mulțumesc cu prima soluție,
- analizează, compară, sintetizează – toate fiind componente pentru capacitate decizională și gândirea convergentă,
- perspicacitate – selectează informația și stimulii relevanți,
- imaginație,
- atenție concentrată, dar și distributivă,
- preferință pentru complexitate, asimetrie, dezordine.

Din punct de vedere al personalității, persoanele creative dau dovadă de deschidere spre experiență, fiind interesate de tot ce se întâmplă în jurul lor, dar și la propriile trăiri, sunt nonconformiști, spontani, încrezători în sine și cu inițiativă. Pot ieși în evidență pentru că „nu merg cu turma”, își exprimă punctul de vedere, nu se tem de ridicol și își asumă riscuri.

Alte trăsături prezente la persoanele creative sunt (Starko, 2005):

- intuiție, orientare spre posibilități, spre alternative
- toleranță față de ambiguitate,

- valorizarea originalității,
- capacitate ludică,
- respingerea convențiilor,
- alternează distanțarea și imersiunea în diverse subiecte,
- perseverență și optimism.

Csikszentmihalyi (2007), intervievând și studiind materiale biografice de la un număr mare de personalități, a identificat zece dimensiuni ale personalității creative, aflate în opoziție, dar funcționând complementar:

- Energie fizică/ relaxare: persoanele creative sunt active, neobosite, lucrează mult și se pot apoi detașa, relaxa sau intra în inactivitate.
- Inteligență/ naivitate: deși inteligente, persoanele creative își păstrează un soi de naivitate cu care adresează întrebări „de copii”, care deschid drumul spre abordări ingenioase.
- Responsabilitate/ iresponsabilitate: conectate la societate, la propriile activități, sunt asumate, dar în același timp pot neglija riscuri, convenții sau așteptările venite din partea altora.
- Fantezie/ simț al realității: au multă imaginație, dar fac distincția între fantezie și realitate, fiind în același timp cu „capul în nori și cu picioarele pe pământ”.
- Extraversie/ introversie: caută prezența altora, se simt bine când sunt în centrul atenției, dar nu colaborează întotdeauna, se pot izola și pot să înlăture pentru un timp orice contact sau stimulare socială.
- Mândrie/ modestie: își cunosc propria valoare și o menționează, fără însă a căuta recunoaștere cu orice preț sau să li se atribuiască merite exagerate.
- Absența stereotipurilor în asumarea rolului de gen (masculinitate – feminitate): indiferent de sexul lor, dovedesc atât hotărâre, determinare, forță, cât și compasiune, grijă și înțelegere.
- Tradiționalism/ nonconformism: cunosc și respectă tradițiile, ca un bun cultural, cu funcție în primul rând identitară, dar se

desprind de acestea și caută modalități noi de rezolvare a problemelor.

- Subiectivism, pasiune/ obiectivitate: se atașează de activitatea pe care o desfășoară, îi dau multă importanță, sunt rezistenți la critică, dar pot să se autoevalueze detașat și să privească cu obiectivitate etapa, sau rezultatul la care au ajuns.
- Trăiri intense pozitive/ negative: trăiesc cu aceeași intensitate atât entuziasmul, cât și deznădejde, atât neliniște, cât și siguranță, iubesc și urăsc cu pasiune.

În ceea ce privește motivația persoanelor creative, este dovedit că dau dovadă de motivație intrinsecă (curiozitate, interes, pasiune), dar și de motivație extrinsecă. Aceasta a doua categorie are un rol important în fazele de preparare și verificare, susținând energetic demersurile dificile de căutare și analiză. În fazele de incubație și iluminare, motivația intrinsecă este mai importantă (Collins și Amabile, 2005). Anterior, am notat perseverența ca fiind specifică persoanelor creative și așa stau lucrurile, dar de multe ori, persoanele creative desfășoară în paralel mai multe proiecte, iar aceasta îi forțează să abandoneze pentru moment unele dintre ele și să se ocupe de altele. Mai mult, în situația în care se ajunge la un blocaj, persoana creativă preferă să ia distanță față de proiectul respectiv, să îl lase de-o parte și să revină doar când identifică piste noi. Acest „abandon” nu e lipsă de perseverență, ci o strategie inteligentă de a nu consuma timp și resurse când ceva pare blocat.



Aplicații

Citiți biografia unei personalități recunoscute ca fiind înalt creativă. Identificați în text trimiteri sau descrieri din care să rezulte caracteristicile respectivei persoane. Comparați informația culeasă de dvs. cu ceea ce este prezentat în curs.

Creativitatea ca presiune a mediului

Teoria sistemică a lui Cziksentsmihaly (2005) discută importanța pentru creativitate a trei sisteme care sunt în interdependență: domeniul, aria de specializare și persoana. Prin domeniu se înțelege de fapt totalitatea regulilor, cunoștințelor, reprezentărilor împărtășite de o comunitate de oameni și ce este important la un moment dat într-o cultură, cât de deschise sunt acestea la alte culturi, cât de ușor sau dificil e fluxul de cunoștințe. Aria de specializare înseamnă organizarea socială a unui domeniu, resursele umane și materiale disponibile, structura socială și ierarhia socială, gradul de independență al ariei de specializare și interacțiunea cu alte arii, permeabilitatea ariei și mobilitatea resurselor. Aceste componente acționează ca „pistoane” ce pot accelera sau frâna creativitatea independent de persoana și caracteristicile acesteia.



Exemple

- *Societățile democratice, dezvoltate* dispun de resurse materiale, sunt flexibile, permit colaborarea și transferul între arii de specialitate, încurajează împărtășirea de cunoștințe și promovează accesul la cunoaștere – ceea ce favorizează creativitatea
- *Societățile totalitare, cu regim dictatorial* controlează informația, stabilesc prioritățile și ariile de specializare în funcție de interesele din vârful ierarhiei, limitează accesul la resurse și la cunoștințe – ceea ce blochează creativitatea.

Dacă restrângem puțin mediul de la perioada istorică, societate ca întreg sau cultură, la ceea ce este mai aproape de persoana creativă, un rol important îl va juca familia și mediul social proximal. Elementele care au fost studiate cu precădere în legătură cu rolul familiei în stimularea creativității vizează: condițiile socio-economice, compoziția familiei, atmosfera familială, tradiții, valori intrafamiliale.

Resursele materiale prezente în familie și nivelul educațional ridicat al părinților susțin creativitatea prin oferirea de oportunități de învățare, accesul la experiențe diverse și de calitate, atenție și interes pentru

valorificarea potențialul creativ. Pe de altă parte, un mediu sărac, cu privațiuni, care implică și marginalizare socială, poate deveni un resort stimulat, care împinge persoana creativă să valorifice orice mică oportunitate, să caute soluții neobișnuite și să fie mereu activă și cu voință puternică (Kohanyi, 2011). Dacă tot am adus în discuție situațiile nefavorabile, o altă constantă care se regăsește în mediul familial al artiștilor consacrați este confruntarea cu pierderea unui membru al familie de timpuriu (fie părinte sau frate). Trăirea suferinței se pare că își găsește deosebitul în literatură, pictură, cinematografie. Suferința și pierderea nu este comună în trecutul personalităților din domeniul științei.

În ceea ce privește compoziția familială, a fi primul născut asigură două condiții care susțin creativitatea: primul născut beneficiază de mai multă atenție din partea părinților (cel puțin până la apariția fraților mai mici) făcându-se, în mod tradițional, mai multe investiții în educația lui și, acesta având avantajul dat de poziția în frătrie va lupta mai mult să și-o mențină, căutând astfel situațiile propice dezvoltării. De asemenea, familiile cu mai mulți frați pot fi un creuzet pentru persoane creative, prin diversitatea interacțiunilor oferite, flexibilitatea specifică traiului cu multe persoane, resursele și timpul fiind mai atent gestionate (Baer, Oldham, Hollingshead, & Jacobohn, 2010).

Atmosfera familială suportivă, în care opiniile și preocupările copiilor contează și sunt valorizate, în care este încurajată independența și sârguința și în care stilul parental este egalitarist, lipsit de stereotipuri de gen, reprezintă factori favorizanți ai creativității (Kohanyi, 2011; Russ, Fiorelli, 2010).



Aplicații

Reveniți la conținutul biografiei personalității pe care ați ales-o să o studiați. Identificați elemente ce țin de mediu și care au favorizat manifestările creative.

Fațeta presiune a mediului include și mediul școlar și condițiile ce se cer îndeplinite acolo pentru a susține creativitatea, dar acestea vor fi tratate separat, în subcapitolul 14.6.



13.5. Dezvoltarea creativității în copilărie și adolescență

Nu este neobișnuit atunci când e vorba de creativitate, să menționăm că există un curent în literatura de specialitate care se opune recunoașterii creativității ca atribut al copiilor. Argumentele lor țin de definiția creativității ca producție de rezultate originale și valoroase, pentru care este nevoie de timp investit în formare și informare (regula celor 10 ani, Gruber și Wallace, 2005; Weisberg, 2005), de capacități cognitive dezvoltate, intenționalitate și discernământ și de perseverență pentru a finaliza și a verifica producțiile creative.

În cazul copiilor, pentru că dezvoltarea lor este în curs și presupune mai puține achiziții, aceste cerințe enumerate mai sus nu sunt îndeplinite, ca urmare, copiii pot fi creditați cu imaginație, spontaneitate sau flexibilitate, dar nu creativitate în sensul complex menționat de o parte din literatura de specialitate (David, 2013).

Dacă însă, creativitatea este văzută la nivel personal, cotidian (little c), ca o propensiune către schimbare, transformare și adaptare, atunci copiii sunt creativi și procesul de dezvoltare în sine e un proces creativ (Sawyer, 2003). Teoria constructivistă a învățării, precum și teoria stadială a dezvoltării menționează acțiunea transformatoare a copilului asupra mediului, pentru a-l cunoaște, precum și numeroase inițiative de ajustare, modificare și combinare a resurselor (interne și externe) pentru a rezolva probleme și a progresa în dezvoltare. Toate aceste acțiuni transformative nu sunt altceva decât creativitate la nivel individual, cu consecințe în plan personal și interpersonal.

Această viziune asupra creativității (ca parte inherentă a procesului de dezvoltare) este completată de caracteristicile specifice vârstei

copilăriei și care sunt comune cu caracteristicile specifice personalității creative (Glăveanu, 2011):

- copiii au multă fantezie
- învață prin experimentare
- sunt spontani
- au disponibilitate crescută de a-și asuma riscuri
- au energie
- au motivație intrinsecă pentru joc
- nu sunt îngrădiți de reguli sau convenții.



Exemple

Limbajul utilizat de copiii și adolescenți online – *chat slang*: în prezent sunt inventariate 1375 de abrevieri folosite în online chat sau în mesaje pe telefon și există site-uri specializate cu traducerea lor pentru utilizatorii care nu sunt familiarizați cu termenii și prescurtările utilizate. (http://www.webopedia.com/quick_ref/textmessageabbreviations.asp)



Aplicații

Argumentați pro și contra prezenței creativității la copii. Exemplificați prin activități și produse ale copiilor argumentele dvs.

Primele manifestări creative ale copiilor apar odată cu utilizarea simbolurilor – jocul simbolic, desenul. Manifestările creative sunt informale, doar pentru plăcere, cu valoare personală. Copiii care mai târziu au scoruri ridicate la testele de creativitate se dovedesc a fi mai independenți de mici, vorbăreți, cu un limbaj mai elaborat decât cel specific vârstei, atrași mai degrabă de jocul dramatic, cel exploratoriu sau de antrenament cognitiv și mai puțin de jocuri sportive (Sawyer, 2003). Când ajung la vârsta școlară, creativii au interese multiple, sunt curioși, comunicativi, atenți la detalii, având adesea caietele sau cărțile pline de

însemnări, desene sau simple mâzgălituri pe marginile foilor. La adolescență, ei valorizează originalitatea, sunt îndrăzneți, siguri pe ei, curioși și perseverenți. Cei care se orientează spre domeniu tehnic încep să prefere cărțile interacțiunii interpersonale, în timp ce cei din domeniul artistic sunt mai sociabili, au multe interese și se implică în multe activități diverse.

O altă caracteristică comună persoanelor creative este că în copilărie au avut unul sau mai mulți prieteni imaginari. Studiul realizat de Hoff (2005) a arătat că 32% dintre copiii de clasa a patra au avut sau au un prieten imaginar, care apare în jurul vârstei de 7 ani și care e „înzestrat” de copil cu gânduri și dorințe proprii. Acești copii au scoruri mai mari la creativitate, dar mai mici la starea de bine și la interacțiunea cu alte persoane.

O formă și mai elaborată de joc este cea a lumilor imaginare, care presupun imaginarea unor locuri/ personaje/ limbi/ sisteme de organizare pentru care copilul produce dovezi (hărți, desene, limbaj, personaje cu nume) și de care se preocupă un număr de luni sau chiar de ani. Aceste lumi dovedesc că autorul lor e creativ deoarece, în crearea și menținerea lor el își activează și exersează imaginația, capacitatea de a rezolva probleme, caută informații, selectează dintre alternativele găsite, sintetizează informația, o transformă și îi dă semnificație. În plus, jocul cu lumile imaginare demonstrează motivație intrinsecă, perseverență, trăire de emoții pozitive, leadership.



Exemple

Clive Staple Lewis, creatorul Narniei, în copilărie a creat o lume imaginară, numită Boxen, împreună cu fratele său; lumea era populată de animale fantastice. <http://www.biography.com/people/cs-lewis-9380969>.



Aplicații

Căutați și alte exemple de persoane celebre despre care se cunoaște că au avut prieteni imaginari sau au creat lumi imaginare în copilărie.



13.6. Elevul creativ. Profesorul creativ

Este școala un creuzet pentru creativitate sau o sufocă?

Creativității i se asociază de cele mai multe ori atribute pozitive, recunoscându-se importanța acesteia în susținerea progresului și în sprijinirea unui trai bun. Educația, are la rândul ei acest rol, de a susține progresul și de a asigura bunăstarea. Locul în care se întâlnește educația cu creativitatea este în școală.

Din literatura de specialitate rezultă că la vârsta preșcolară foarte multe demersuri de predare- învățare aplică principiile stimulării creativității (Smith, & Smith, 2010). Orele sunt centrate pe copil, conținuturile sunt trans-curriculare și activitățile integrate, iar plăcerea de a învăța vine din bucuria descoperirii și libertatea explorării. Actul educațional devine tot mai îndepărtat de aceste principii pe măsură ce înaintăm la vârste mai mari ale elevilor. Cadrele didactice văd mai mult fațeta ludică a creativității, care echivalează în ochii multora ca distracție și nu ca activitate serioasă de învățare, iar această viziune îngustă blochează promovarea creativității în școală.

Dar responsabilitatea nu este doar a cadrelor didactice. Pentru orice demers educațional, identificăm cel puțin trei agenți, la care se adaugă și decidenții din societate, sau politic, precum și părinții și partenerii școlilor. Acești agenți sunt: elevii, profesorii, staff-ul managerial al școlii (Beghetto, 2010; Runco, 2007; Starko, 2005; Smith și Smith, 2010).

Elevii, așa cum am arătat mai sus, își pot activa potențialul creativ și manifesta creativitatea prin curiozitate, implicare, adresarea de întrebări, căutarea de alternative, diversificarea intereselor, împărtășirea

acestora cu ceilalți, la școală, propuneri de activități etc. Tot ei pot bloca creativitatea dacă se concentrează doar pe a găsi răspunsul corect, a obține rezultate imediate, a evita riscurile și experimentarea. Dacă fac doar cât li se cere, nu își extind interesele, se tem să pară neștiutori prin adresarea de întrebări, sau ridicoli prin împărtășirea intereselor și preocupărilor proprii. În plus, la fel ca mulți dintre noi, se pot considera necreativi, ceea ce împiedică orice demers în direcția creativității.

Profesorii pot promova creativitatea punând valoare pe originalitate, curiozitate, exprimare creativă, flexibilitate. De asemenea, dacă întrețin o atmosferă caldă, deschisă, tolerantă, oferă resurse și sunt disponibili pentru întrebări și explorare, propun activități în acord cu interesele elevilor și se concentrează mai puțin pe răspunsul corect sau pe greșală, atunci transmit ideea că încercările sunt permise și chiar apreciate. La rândul lor, pot acționa spre polul opus având convingerea că ei sau disciplina lor nu e potrivit/ă pentru un demers creativ, sau că „adevărata creativitate” este doar cea eminentă, iar aceste încercări școlare sunt doar un simulacru (un fel de premiu de consolare – nu a fost corect, dar măcar a fost interesant). În aceste situații, creativitatea este blocată și se preferă doar respectarea unor rețete de predare uzate, dar al căror rezultat se poate anticipa. În viziunea multor profesori, a include metode creative de predare la clasă presupune insuficient control, chiar haos, se consumă mult timp, iar în evaluarea rezultatelor este dificil să stabilești niște criterii de necontestat. Aceste neajunsuri (reale) sunt suficiente pentru a evita predarea creativă.

Decidenții din școală motivează rezistența față de promovarea creativității în școală prin obligația lor de a livra rezultate (elevi care să promoveze teste), sau costurile ridicate ale metodelor creative, programa încărcată, evaluarea școlii prin parametri cognitivi (concursuri, premii). În realitate, pe lângă aceste justificări, conducerea școlii dispune mai convenabil de ceilalți agenți dacă se menține conformismul, uniformitatea,

rutina și procedeele cunoscute. Pentru a face loc creativității în școală, Starko (2005) menționează mai multe condiții ce pot fi implementate:

- Participarea elevilor la stabilirea obiectivelor și a conținuturilor în învățare.
- Încurajarea dezbaterii și a diferențelor de opinie.
- Alternarea între sarcini școlare structurate și nestructurate.
- Alternarea sarcinilor individuale, cu cele de echipă.
- Introducerea unui timp de reflecție suficient după activitate.
- Propunerea unor proiecte complexe, care să aibă componentă socială și emoțională, nu doar cognitivă.

Nu în ultimul rând util este și un model din partea profesorilor de manifestare creativă, pasiune pentru muncă și dorință de cunoaștere, pentru ca elevii „să se molipsească”.

Tot ca măsuri ce pot conduce la stimularea creativității în școală sunt și cursuri de formare și training oferite profesorilor, prin care aceștia să se familiarizeze cu tehnici și strategii de promovare a creativității.



Exemple

Exerciții și tehnici de stimulare a creativității la elevi

- Cum se mai poate?/ Ce se întâmplă dacă faci așa?
- Încearcă să mai adaugi!/ Ai 1 minut la dispoziție să...
- Dacă ai începe din capătul celălalt.../ Pornește în călătorie prin stațiile...
- Cum putem folosi opusul?/ Cum poate fi corectată o greșeală fără să ștergi?
- Să folosim cât mai original foaia caietului! (desene, scheme, nerespectarea spațiului de scris, litere de dimensiuni foarte mari, caractere neobișnuite, litere de tipar etc.)
- Realizează o integramă cu noțiunile.../ Scrie o rețetă pentru...
- Compune o ghicitoare/ o problemă/ o schemă/ o imagine...
- Realizează un interviu cu un expert din domeniul...
- Aruncă zarul și formulează o întrebare.
- Vânătoria de comori: folosește indiciile ca să rezolvi...
- Jocul bingo cu concepte.
- Meniul disciplinei: organizează conceptele într-un meniu.

- Festivalul de film: realizează un scurt film despre...
- Fii profesor pentru o zi!

Un bun exemplu de inițiativă creativă în predarea limbii române s-a concretizat într-un festival de film pentru elevi. Ideea de la care a pornit festivalul Boovie aparține unei profesoare de limba română din Focșani care le-a cerut elevilor să pregătească un trailer pentru o carte citită. Implicarea elevilor a fost atât de mare, cu multă pasiune și creativitate, încât ceea ce era o temă pentru ei, s-a transformat într-un festival de film (<https://boovie.ro/boovie-2021-pe-scurt/>).

Gala MERITO este o inițiativă susținută de antreprenorii români care își propun să recunoască și să promoveze excelența în educație, premiind în fiecare an cei mai creativi profesori (<http://www.proiectulmerito.ro/galerie-profesori/>). Sunt așadar, câteva exemple de acțiuni începute individual, dar care se propagă și pot conduce la schimbări în bine și la promovarea creativității în mai multe școli.

Pentru propuneri și exerciții de stimulare a creativității în școală pot fi consultate și publicațiile lui Duffy (2006) care are în vedere vârstele timpurii ale copiilor și Eastwood și colaboratorii (2009), pentru elevi mari și adulți.



Aplicații

Selectați o temă dintre disciplinele dvs. de la școală. Propuneți mai multe exerciții și tehnici prin care ați putea predă respectiva temă într-o manieră creativă. Identificați și obstacolele care ar putea împiedica implementarea propunerilor dvs.



Rezumat

Creativitatea este un concept multidimensional, cu componente care fac referire la patru fațete: produs, proces, persoană și presiune a mediului. Creativitatea presupune originalitate și valoare, fiind înțeleasă

ca potențial, nu dihotomic (de tip fie o ai, fie n-o ai). De asemenea, creativitatea poate fi înțeleasă ca Big C – cu impact la nivel societal și ca little c – având impact la nivel personal, prin aceasta înțelegându-se capacitatea de a rezolva în mod original situații de zi cu zi. Includerea creativității în procesul educativ presupune schimbări la nivelul celor trei agenți implicați: elevul, profesorul, instituția de învățământ. Credințele și atitudinea față de creativitate sunt principalul obstacol și în același timp principală resursă pentru a promova creativitatea în actul educațional.

Bibliografie

- Baer, M., Oldham, G.R., Hollingshead, A.B., & Jacobsohn, G.C. (2010). Revisiting birth order – creativity connection: the role of sibling constellation. *Creativity Research Journal*, 17(1), 67-77.
- Beghetto, R.A. (2010). Creativity in the classroom. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-463). New York, NY: Cambridge University Press.
- Collins, M.A., & Amabile, T.M., (2005). Motivație și creativitate. In R. J., Sternberg (Ed.), *Manual de creativitate* (pp.228-246). Iași: Polirom.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Implicațiile unei perspective sistemice în studierea creativității. In R. J., Sternberg (Ed.) *Manual de creativitate* (pp.247-273). Iași: Polirom.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. Epub edition: HarperCollins e-books.
- David, L.T. (2013). *Pe urmele creativității: teorii explicative și implicații practice*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- De Bono, E. (2003). *Gândirea laterală*. București: Curtea Veche.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in early years*. New-York: Open University Press.
- Eastwood, L., Coates, J., Dixon, L., Harvey, J., Ormondroyd, C., & Williamson, S. (2009). *A toolkit for creative teaching in post-compulsory education*. London: Open University Press.
- Epstein, R. (2000). *The big book of creativity games*. New York: Mc Grow Hill Companies.
- Feist, G.J. (2004). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, & J.L. Singer (Eds). *Creativity. From potential to realization* (pp.57-82). Washington D.C.: American Psychological Association.

- Glăveanu, V.P. (2011). Children and creativity: a most (un)likely pair?. *Thinking skills and creativity*, 6, 122-131.
- Gruber, H.E., & Wallace, D.B. (2005). Metoda studiului de caz și abordarea sistemelor de dezvoltare în înțelegerea procesului de creație al personalității excepționale. In J.R. Sternberg (Ed.) *Manual de creativitate* (pp.119-146). Iași: Polirom.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New-York: McGraw Hill.
- Hoff, E.V. (2005). Imaginary companion, creativity and self-image in middle childhood. *Creativity Research Journal*, 17(2-3), 167-180.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity test? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3-14.
- Kim, K.H. (2007). The two Torrance creative tests: the Torrance test for creative thinking & Thinking creatively in action and movement. In A.G. Tan (Ed). *Creativity. A handbook for teachers* (pp. 117-141). Singapore: World Scientific Publishing, Co. Pte. Ltd.
- Kohanyi, A. (2011). Families and creativity. In M. A. Runco, & S. Pritzker (Eds). *Encyclopedia of Creativity* (pp.503-508). San Francisco: Academic Press.
- Lubart, T., & Sternberg, R.J. (1998). Creativity across time and place: life span and cross cultural perspectives. *High Ability Studies*, 9(1), 59-74.
- Lubart, T., & Guignard, J-H. (2004). The generality-specificity of creativity: a multivariate approach. In R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, & J.L. Singer (Eds). *Creativity. From potential to realization* (pp. 43-56). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Plucker, J.A., & Beghetto, R.A. (2004). Why creativity is domain general, it looks domain specific, and why the distinction does not matter? In R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, & J.L. Singer (Eds). *Creativity. From potential to realization* (pp.153-167). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2011). Life stages of creativity. In M. A. Runco, & S. Pritzker (Eds), *Encyclopedia of Creativity* (pp.47-55). San Francisco: Academic Press.
- Richards, R. (2007). (Ed.) *Everyday creativity and new views of human nature*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, & J.L. Singer (Eds). *Creativity. From potential to realization* (pp. 21-30). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Runco, M. A. (2007). To understand is to create: an epistemological perspective on human nature and personal creativity. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature* (pp.91-107). Washington D.C.: American Psychological Association.

- Russ, S.W., & Fiorelli, J.A. (2010). Developmental approaches to creativity. In J.C. Kaufman, & Sternberg, R.J. (Eds), *Cambridge Handbook of creativity* (pp. 233-249). New-York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R.K. (2003). Emergence in creativity and development. In R.K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R.J. Sternberg, D.H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds), *Creativity and Development*. Oxford: Oxford Scholarship online.
- Sawyer, R.K. (2006). *Explaining creativity*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
- Smith, J.K., & Smith, L.F. (2010). Educational creativity. In J.C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 250-264). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (2005). *Manual de creativitate*. Iași: Polirom.
- Sternberg, R. J., & O'Hara, L.A. (2005). Creativitate și inteligență. In R. J. Sternberg (Ed.), *Manual de creativitate* (pp. 200-227). Iași: Polirom.
- Sternberg, R.J. (2007). Creativity as a habit. In A.G. Tan (Ed), *Creativity. A handbook for teachers* (pp.3-25). Singapore: World Scientific Publishing, Co. Pte. Ltd.
- Starko, A.J. (2005). *Creativity in the classroom. Schools of Curious Delight*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tureanu, L. A., & Peleașa, C. (2012). *Creativitate. Torrance Test for Creative Thinking – TTCT*. București: Comunicare.ro.
- Weisberg, R. W. (2005). Creativitate și cunoaștere: confruntarea teoriilor. In R. J. Sternberg (Ed.), *Manual de creativitate* (pp.171-199). Iași: Polirom.

Webografie

- <https://boovie.ro/boovie-2021-pe-scurt/>
- <http://www.proiectulmerito.ro/galerie-profesori/>
- http://www.webopedia.com/quick_ref/textmessageabbreviations.asp
- <http://www.biology.com/people/cs-lewis-9380969>



ISBN 978-606-37-1346-0